

Halmi Szabó, Patja

-

UMGANG MIT KONFLIKTEN – IMPULSE FÜR DIE ENTWICKLUNG DES
LEHRERSELBSTVERSTÄNDNISSES IM ARBEITSFELD
„SCHULEN FÜR ERZIEHUNGSHILFE“

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Patja Halmi Szabó, 2011

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
(02.08.2010)**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK**

**DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

Patja Halmi Szabó

Thema:

**Umgang mit Konflikten – Impulse für die Entwicklung des
Lehrer selbstverständnisses im Arbeitsfeld „Schulen für Erziehungshilfe“**

Thema vereinbart mit

Referent: Prof., Dr. paed., Dipl.-Päd. Werner Bleher

Koreferentin: Akad. Rätin, Mag. phil., Dr. phil. Martina Hoanzl

Inhalt

Inhalt	3
Abkürzungsverzeichnis	5
Hinweis	5
1. Einleitung	6
2. Das Arbeitsfeld „Schulen für Erziehungshilfe“	8
2.1 Begriffe und Definitionen	8
2.2 Klassifikation und Verbreitung von Verhaltensstörungen	12
2.3 Besondere Anforderungen an Lehrkräfte	15
3. Umgang mit Konflikten an Schulen für Erziehungshilfe	17
3.1 Konflikte	17
Definitionen	17
Typologien	18
Ursachen von Konflikten	21
Konfliktdynamiken	25
Konflikte in der Schule	26
3.2 Grundhaltungen im Umgang mit Konflikten	28
3.3 Verfahren des Umgangs mit Konflikten	33
Belohnungssysteme und Strafen	34
Das Trainingsraum-Programm	38
Die Schüler-Lehrer-Konferenz	43
Möglichkeiten des Unterrichtsgesprächs	46
Gewaltfreie Kommunikation	48
Abschließende Bemerkung	52
4. Impulse für die Entwicklung des Lehrerselbstverständnisses	53
4.1 Lehrerautorität	53
4.2 Herstellung von Autorität	59
4.3 Lehrerrollen	61
4.4 Professionalisierung	65
4.5 Zusammenfassung und Zwischenbilanz	67
5. Empirische Untersuchung: Umgang mit Konflikten und Lehrerselbstverständnis	68

am Beispiel des Trainingsraum-Programms	68
5.1 Methodische Überlegungen	68
5.2 Beschreibung der Erhebung	71
Festlegung der Grundgesamtheit und der Stichprobe	71
Durchführung der Experteninterviews	71
Entwicklung des Interviewleitfadens	72
5.3 Darstellung der Ergebnisse und Verzahnung mit der Theorie	74
Schülerbild	74
Beschreibung und Reflexion des Konzeptes	75
Konflikte	82
Lehrerelbstverständnis	83
Abschließende Bemerkung	87
6. Schlussbemerkungen und Ausblick	87
Quellenverzeichnis	90
Literatur	90
Internetquellen	94
Abbildungsverzeichnis	95
A. Anhang 1 - Interviewleitfaden	A-1
B. Anhang 2 - Interviewdokumentationen	B-1
B.1 Transkription des Interviews mit Frau K.	B-1
B.2 Transkription des Interviews mit Herrn W.	B-28
B.3 Transkription des Interviews mit Frau M.	B-56
C. Versicherung	C-1

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Aufl.	Auflage
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
GFK	Gewaltfreie Kommunikation
Hrsg.	Herausgeber
Nr.	Nummer
o.J.	ohne Jahr
PF	Präzisierungsfrage
u.a.	unter anderem, und andere
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel

Hinweis

Aus Gründen der Lesbarkeit wird in dieser Arbeit bei der Bezeichnung von Personen die männliche Sprachform verwendet. Diese Bezeichnung schließt Frauen ausdrücklich mit ein.

1. Einleitung

Lehrkräfte an Schulen für Erziehungshilfe sind in besonderem Maße konfliktreichen Situationen ausgesetzt. Der Umgang mit Konflikten ist Teil ihres Auftrages und prägt damit ihr Selbstverständnis und die Rollen, die sie den Schülern gegenüber einnehmen. Die Leitfrage dieser Arbeit lautet daher: Welches Lehrerselbstverständnis entwickle ich im Umgang mit Konflikten?

Joachim Bauer nennt es die „Kunst, in der Manege zu bestehen“¹. Er vergleicht das Auftreten des Lehrers in der Klasse mit dem Auftritt eines Tierbändigers in der Manege. In seiner Ausbildung lerne der Dompteur alles Wissenswerte über die zu bändigenden Tiere, über die Kunststücke, die er ihnen beizubringen habe und über Abläufe und Vorschriften im Zirkus, so wie sich der Lehramtsstudent z. B. mit den zu unterrichtenden Fächern und der Entwicklungspsychologie befasst. Die Ausbildung des Dompteurs ende jedoch an diesem Punkt nicht, er lerne darüber hinaus, wie man mit den Wildkatzen umgeht und arbeitet, welche Zeichen man ihnen zu geben hat und wie gefährliche Situationen gemeistert werden können. Der Lehrer trete dagegen meist ohne ein solches praktisches Wissen „in die Manege“ und sei dort sich selbst überlassen.²

Genau mit diesen notwendigen praktischen Kenntnissen jedoch möchte sich diese Arbeit befassen. Bauer benennt die wichtigsten Aspekte dieses Wissens:

„Was ihnen [Lehramtsaspiranten] (...) fehlt (...), ist ein praktisches, anwendbares Wissen darüber, worauf es in der Klasse selbst ankommt: ein Wissen über die Gestaltung von Beziehungen, über die Art, als Lehrkraft wirksam aufzutreten und die Aufmerksamkeit der Schüler zu binden, über die Fähigkeit, die in der Klasse ablaufenden dynamischen Vorgänge wahrzunehmen und auf konstruktive Beiträge wie auf Störungen angemessen und wirksam zu reagieren“³.

Das Umgehen mit dem Verhalten schwieriger Schüler ist laut Bauer einer der höchststrangigen Belastungsfaktoren im Lehrerberuf⁴. Der Erwerb der von Bauer genannten Kompetenzen ist somit elementar für die Gesundheit von Lehrern, was mit ein Grund für die Relevanz des hier behandelten Themas ist.

Zentrale Grundannahmen im Vorfeld sind, dass die Autorität des Lehrers die Voraussetzung für einen guten Unterricht darstellt und dass hierbei zwischen zwei

¹ Bauer 2007, 77.

² Vgl. ebd., 77-78.

³ Ebd., 78.

⁴ Vgl. Bauer 2004.

Formen von Autorität unterschieden werden muss: zwischen 1. einer Autorität durch Beziehung und 2. einer Autorität durch Macht, wobei beide Formen effektiv sein mögen, jedoch im zweiten Fall u.a. auf Kosten konstruktiver Konfliktbearbeitung.

Es scheint, als stünde der Lehrer in dieser Arbeit im Zentrum. Doch wird festzustellen sein, dass das Verständnis der eigenen Rolle immer in Abhängigkeit von den Charakteristika und speziellen Anforderungen der Schüler zu betrachten ist. Die Schülerschaft der Schulen für Erziehungshilfe ist es, die die erforderlichen Rollen eines Lehrers festlegt; die Notwendigkeiten und Bedürfnisse der Schüler formen so das Selbstverständnis des Lehrers. Daher wird in Kapitel 2 das Arbeitsfeld von Lehrern an Schulen für Erziehungshilfe abgesteckt, indem die Schülerschaft ins Blickfeld rückt. Dabei wird u.a. ersichtlich werden, dass Konfliktsituationen den Schulalltag prägen.

Deshalb geht Teil 1 des dritten Kapitels zunächst auf das Phänomen „Konflikt“ ein und befasst sich mit möglichen Konfliktdefinitionen, Klassifikationen von Konflikten, dahinterliegenden Ursachen, den Dynamiken, die Konflikte entwickeln können und bezieht dies auf den schulischen Kontext.

Der zweite Teil des dritten Kapitels stellt sich der Frage, welche Grundhaltungen konstruktive Konfliktbearbeitungen überhaupt ermöglichen und bildet damit die Basis für den dritten Teil des Kapitels, in dem eine Auswahl einzelner Verfahren des Umgangs mit Konflikten präsentiert und reflektiert wird, nämlich Belohnungssysteme und Strafen, das Trainingsraum-Programm Balkes, Gordons Lehrer-Schüler-Konferenz, die Möglichkeiten des Unterrichtsgesprächs und die Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg.

Das vierte Kapitel setzt sich auf dem Hintergrund der vorhergehenden Kapitel mit dem angesichts von Konflikten entwickelten Lehrerselbstverständnis auseinander. Es betrachtet zwei unterschiedliche Autoritätskonzepte und die Herstellung von Autorität, nähert sich den verschiedenen Rollen, die ein konfliktbewusster Lehrer einnimmt und stellt Möglichkeiten der Professionalisierung vor.

Auf eine Zwischenbilanz folgt die Anwendung der Theorie auf die Praxis in Kapitel 5. Hier wird die Methodenwahl zunächst begründet und die Durchführung der Erhebung, nämlich die Befragung von Trainingsraumlehrern, beschrieben. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt in enger Verzahnung mit den in den Kapiteln 2 bis 4 angestellten theoretischen Überlegungen.

2. Das Arbeitsfeld „Schulen für Erziehungshilfe“

Den Rahmen, der dem Thema dieser Arbeit, nämlich dem Umgang des Lehrers mit Konflikten, gesetzt ist, steckt das Arbeitsfeld der Schulen für Erziehungshilfe ab. Dieses Arbeitsfeld zu beschreiben ist Aufgabe dieses Kapitels. Zum einen gelingt eine Darstellung des Feldes, indem der Blick auf die Schülerschaft gerichtet wird, die in Erziehungshilfe-Schulen unterrichtet wird, zum anderen müssen als Konsequenz daraus die besonderen Anforderungen an Lehrkräfte in den Blick genommen werden. Die Einbeziehung aktueller Zahlen sollen das Bild des Arbeitsfeldes abrunden.

2.1 Begriffe und Definitionen

In der wissenschaftlichen Diskussion ist die Benennung dessen, was das Spezifische der Schülerschaft an Schulen für Erziehungshilfe zum Ausdruck bringt, von einer Vielfalt gekennzeichnet, die sowohl die Vielgestaltigkeit des zu fassenden Phänomens repräsentiert als auch die divergierenden Zugangsweisen innerhalb der Pädagogik wiedergibt. Die Fülle der Begrifflichkeiten lässt eine Auswahl⁵ der wichtigsten Bezeichnungen sinnvoll erscheinen, um der Diskussion überblickartig Konturen zu verleihen.

Der auf den Schulrat Arno Fuchs zurückgehende Begriff der „Schwererziehbaren“ weist auf die pädagogische Perspektive hin, aus der heraus die Erschwernisse des Erziehungs- und Bildungsprozesses betont werden⁶. „Erziehungsschwierig“ und „schwersterziehbar“ drücken Abstufungen des Schweregrades aus⁷, wobei darauf hingewiesen wird, dass sich diese Begriffsgruppe emotional-wertenden Implikationen nicht entziehen könne⁸ und eine kindimmanente Ursache des Problems nahelegen⁹. Dass sich die Schwererziehbarkeit als Begriff dennoch bis heute hält, ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass mit ihm die Schwierigkeiten bis zu einem gewissen Grade als korrigierbar und vorübergehend eingestuft werden¹⁰.

⁵ Die hier getroffene Auswahl orientiert sich an Myschker 2009, Bittner/Ertle/Schmid 1977 und Hillenbrand 2006.

⁶ Vgl. Myschker 2009, 44.

⁷ Vgl. Bittner/Ertle/Schmid 1977, 16.

⁸ Vgl. ebd., 17.

⁹ Vgl. Myschker 2009, 44.

¹⁰ Vgl. ebd.

Die Bezeichnungen „Entwicklungsgestörte“ oder „Entwicklungsgehemmte“ verweisen auf eine überholte entwicklungspsychologische Denkweise, die Schemata von als Norm aufgefassten Entwicklungsverläufen an das Kind anlegt¹¹.

Termini wie etwa „Gemeinschaftsschwierige“ oder „Gemeinschaftsbedrängende bzw. –bedrängte“, die die Schwierigkeiten der Kinder im sozialen Bereich hervorheben, geraten aus dem selben Grunde in die Kritik, da der Aspekt des „Gegen-sich-selbst-Gerichteten“ von Aggressionen und destruktivem Verhalten außen vor gelassen wird¹². Zudem weisen Bittner, Ertle und Schmid¹³ auf den „ideologisch aufgeladenen Gemeinschaftsbegriff“¹⁴ hin, der eine solche Begrifflichkeit als fragwürdig erscheinen lässt.

In diesem Zusammenhang ist der Terminus „integrationsbehindert“ erwähnenswert. Zwar drückt er ebenfalls aus, dass soziale Probleme bestehen, umfasst aber darüber hinaus eine personale Dimension. Myschker beschreibt dies wie folgt:

„In dieser Bezeichnung klingt an, dass schwierige Kinder darin behindert sind, personale und soziale Ansprüche harmonisch in ihre Gesamtpersönlichkeit zu integrieren sowie sich in Gruppen einzugliedern und Gruppennormen anzupassen und dass sie bei Integrationsversuchen von der Umwelt nicht nur nicht unterstützt, sondern häufig auch behindert werden.“¹⁵

Behinderung sieht Myschker in diesem Kontext nicht nur als „irreversible, dauerhafte Schädigungen“¹⁶. Er befürwortet es, den Begriff weiter zu fassen und auch Kinder, bei denen keine Schädigungen vorliegen, die aber auf pädagogische Ansprachen verändert oder gestört reagieren, als behindert zu betrachten. Bittner, Ertle und Schmid warnen jedoch vor einer allzu leichtfertigen Übernahme des Behinderungsbegriffs für pädagogisch schwierige Kinder¹⁷ und setzen dem entgegen: „Verhaltensstörungen (...) bezeichnen nicht einen bestimmten ‚Behindertentypus‘, sondern eine Konfliktlage von vielfältiger Aktualität im Schnittbereich von allgemeiner Schulpädagogik sowie Sonder- und Sozialpädagogik“¹⁸. Die Kultusministerkonferenz von 1994 gibt den

¹¹ Vgl. ebd., 44-45 und Bittner/Ertle/Schmid 1977, 16.

¹² Vgl. Myschker 2009, 45.

¹³ Vgl. Bittner/Ertle/Schmid 1977.

¹⁴ Bittner/Ertle/Schmid 1977, 17

¹⁵ Myschker 2009, 45.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Ihre Einwände sind nachzulesen bei Bittner/Ertle/Schmid 1977, 13-15.

¹⁸ Bittner/Ertle/Schmid 1977, 15.

Behinderungsbegriff auf und ersetzt ihn durch „Sonderpädagogischen Förderbedarf“¹⁹.

Die Bezeichnung „Verhaltensstörung“ ist letztlich der Begriff, der heute im wissenschaftlichen Bereich am häufigsten anzutreffen ist. Dasselbe gilt für die Verwendung von „Verhaltensauffälligkeit“, einem Terminus, der zwar als wertneutral gilt, aber sich aus mehreren Gründen dennoch als ungeeignet erweist. Auffälligkeiten im Verhalten legen nahe, dass es sich um etwas von außen Wahrnehmbares handelt, was damit diejenigen Kinder und Jugendlichen ausschließt, deren Schwierigkeiten nach innen gerichtet sind. Zudem kann auffälliges Verhalten sowohl positiver wie auch negativer Natur sein oder im Bereich dessen, was jeder Mensch hin und wieder an Verhalten zeigt. Wiederum können manche auffälligen Kinder, z.B. besonders talentierte, kaum Reibungspunkte mit ihrem Umfeld haben und damit zwar unter die Definition fallen, ohne gemeint zu sein. Dem Begriff „Verhaltensauffälligkeit“ fehlt es somit an Profil und Trennschärfe.²⁰

Für die Bezeichnung „Verhaltensstörung“ spricht, dass sie einen weiteren Geltungsbereich besitzt als nur den pädagogischen²¹ und einen Anschluss „an die außerpädagogische, insbesondere psychiatrische Terminologie“²² herstellt. Dies spiegelt die Praxis wider, in der die Problemlagen nicht nur auf den pädagogischen Bereich beschränkt sind, sondern oftmals auch in Nachbarbereiche wie die Medizin, Psychologie oder das Rechtswesen hineinreichen²³. Der Begriffsteil „Störung“ verdeutlicht, dass es sich um länger andauernde, unabhängig von bestimmten Reizen auftretende, vehemente und unsteuerbare Verhaltensschwierigkeiten handelt und schließt vorübergehende oder gezielt eingesetzte Verhaltensweisen sowie schlichten Ungehorsam aus²⁴. Darüber hinaus bringt „Störung“ zum Ausdruck, dass die beeinträchtigenden Faktoren aufhebbar sind und eine angemessene Sozialisation durch Hilfestellungen möglich sein kann²⁵. Unzutreffend ist allerdings die direkte Anwendung des Begriffs auf Personen, wie dies im Fall der Bezeichnung

¹⁹ Hillenbrand 2003, 80-81.

²⁰ Vgl. Myschker 2009, 45-46.

²¹ Vgl. Hillenbrand 2006, 30.

²² Bittner/Ertle/Schmid 1977, 17.

²³ Vgl. Hillenbrand, 30-31.

²⁴ Vgl. Myschker 2009, 46.

²⁵ Vgl. ebd.

„Verhaltensgestörte“ geschieht, da das Kind hier auf eine Verhaltensstörung reduziert wird²⁶.

Bittner, Ertle und Schmid weisen darauf hin, dass ein wichtiger Einwand gegen den Begriff seine Bezogenheit auf eine „Norm `durchschnittlichen´ Verhaltens“²⁷ ist, deren Definition allerdings nicht existiert²⁸. Menschliches Verhalten weicht daher immer nur von einer Norm ab, Störungen liegen dagegen in Bereichen, die das Verhalten begründen²⁹. Doch auch wenn nicht von allgemeingültigen Normen des Verhaltens ausgegangen werden kann, so sollte ein Verhalten, dass die Entwicklung massiv beeinträchtigt und möglicherweise im Rahmen einer gewissen Norm Sinn ergibt, nicht einfach auf Kosten der Entwicklung des Kindes hingenommen werden³⁰.

Myschker stellt unter Berücksichtigung dieser Überlegungen folgende Definition für „Verhaltensstörung“ auf:

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann.“³¹

Diese Definition enthält fünf verschiedene Ebenen: Zunächst wird das Phänomen an sich beschrieben, die Verursachung wird berücksichtigt, es wird eine Klassifikation vorgenommen, es wird auf die Konsequenzen für den Betroffenen eingegangen und schließlich die Forderungen nach Hilfen geäußert³². Damit ergibt sich eine für die wissenschaftliche Diskussion und Praxis handhabbare Begriffsbestimmung, auch wenn die definitorischen Schwierigkeiten nicht bis ins Letzte zufriedenstellend lösbar sind³³. Gründe für diese Schwierigkeiten der Begriffsfindung liegen in der Sache selbst: Einerseits müsste der gesuchte Begriff ein allzu breites Spektrum an schwierigen Verhaltensweisen zusammenfassen, zu denen kaum ein aussagekräftiger gemeinsamer Nenner gefunden werden kann. Andererseits kann nicht davon ausgegangen werden – wie es oft getan wird –, dass problematische Verhaltensweisen ein von Situationen unabhängiges Attribut eines Kindes ist, mit dem man es daher auch bezeichnet. Vielmehr unterliegen diese Kinder

²⁶ Vgl. ebd., 47.

²⁷ Bittner/Ertle/Schmid 1977, 17.

²⁸ Vgl. ebd., 17-18.

²⁹ Vgl. Myschker 2009, 48.

³⁰ Vgl. ebd.

³¹ Ebd., 49.

³² Vgl. Hillenbrand 2006, 31.

³³ Vgl. Bittner/Ertle/Schmid 1977, 18.

problematischen situativen Lebenslagen, was in ihrer Benennung zum Ausdruck kommen sollte³⁴. Vorgeschlagen werden daher „Problemkinder“, „Schwierige Kinder“ oder „Kinder in besonderen Lebenslagen“³⁵. Die Pädagogik der Erziehungshilfe

„hätte demnach als Adressaten alle die Kinder und Jugendlichen, welche in belastenden pädagogischen Situationen sich befinden, die besondere Maßnahmen der Führung und Anpassungshilfe, der Entwicklungsförderung und Ich-Stärkung oder der Lösung aktueller Konflikte erforderlich erscheinen lassen.“³⁶

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Thematik um Konflikte bereits in der Definition der Schülerschaft von Schulen für Erziehungshilfe eine Rolle spielt und somit einen Kernbereich des pädagogischen Auftrages berührt.

2.2 Klassifikation und Verbreitung von Verhaltensstörungen

Der baden-württembergische Bildungsplan für die Schule für Erziehungshilfe nennt folgende erzieherischen Probleme, mit denen sich die Lehrkräfte konfrontiert sehen: Störung der Motivation, unangemessene soziale Verhaltensweisen, ungesteuerte Affekte und Handlungen, Störungen der Kommunikation durch regressive Verhaltensmuster, Wahrnehmungs- und Bewegungsbeeinträchtigungen, Hypermotorik und Konzentrationsstörungen³⁷. Diese Liste könnte noch nahezu beliebig lange weitergeführt werden, wie Myschker mit seiner Auflistung beweist³⁸. Diese Vielzahl der Erscheinungsformen von Verhaltensstörungen wurde in der Vergangenheit unter verschiedenen Gesichtspunkten klassifiziert: nach verschiedenen Funktionsbereichen der Gesamtperson, nach Syndromen, nach ätiologischen und genetischen Aspekten sowie nach persönlichkeitsstrukturellen Zusammenhängen³⁹. Myschker unterteilt die Symptome folgendermaßen:

³⁴ Vgl. ebd.

³⁵ Vgl. ebd.

³⁶ Ebd., Hervorhebung im Original.

³⁷ Vgl. Ministerium für Kultur und Sport Baden-Württemberg 1996, 11.

³⁸ Vgl. Myschker 2009, 51-52.

³⁹ Vgl. Bittner/Ertle/Schmid 1977, 19-22.

Gruppierung	Symptomatik
1. Kinder und Jugendliche mit externalisierendem, aggressiv-ausagierenden Verhalten	Aggressiv, überaktiv, impulsiv, exzessiv streitend, aufsässig, tyrannisierend, regelverletzend, Aufmerksamkeitsstörungen
2. Kinder und Jugendliche mit internalisierendem, ängstlich-gehemmten Verhalten	Ängstlich, traurig, interesselos, zurückgezogen, freudlos, somatische Störungen, kränkelnd, Schlafstörungen, Minderwertigkeitsgefühle
3. Kinder und Jugendliche mit sozial-unreifem Verhalten	Nicht altersentsprechend, leicht ermüdbar, konzentrationsschwach, leistungsschwach, Sprach- und Sprechstörungen
4. Kinder und Jugendliche mit sozialisiert-delinquentem Verhalten	Verantwortungslos, reizbar, aggressiv-gewalttätig, leicht erregt, leicht frustriert, reuelos, Normen missachtend, risikobereit, niedrige Hemmschwellen, Beziehungsstörungen

Abb. 1: Klassifikation von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen⁴⁰

Die ersten beiden Gruppierungen sind empirisch gut belegt, die beiden letzten weniger gut⁴¹. Die erste Gruppe zeigt Erscheinungsformen, die sich nach außen richten. Dazu gehören Wutanfälle, Hyperaktivität oder Konzentrationsmangel. Mit dieser auf die Umwelt gerichteten Symptomatik fallen Kinder und Jugendliche dieser Gruppe schnell auf und werden als Störfaktoren wahrgenommen. Die zweite Gruppe erregt mit ihren nach innen gerichteten Symptomen wie Gehemmtheit oder Ängstlichkeit weniger die Aufmerksamkeit der Umwelt⁴². Fraglich bleibt, ob eine eindeutige Zuordnung zu einer Gruppe überhaupt möglich ist, da durchaus eine Kombination von Symptomen aus beiden Gruppen denkbar wäre. Bezüglich geschlechtsspezifischer Unterschiede ist anzumerken, dass Mädchen tendenziell eher der Gruppe 2 zuzuordnen sind, Jungen dagegen der Gruppe 1⁴³. Insgesamt bilden die Jungen jedoch einen Anteil von etwa zwei Dritteln der Betroffenen⁴⁴.

Je nach zu Grunde gelegter Definition von Verhaltensstörung ergeben sich erhebliche Schwankungen hinsichtlich der Verbreitung von Verhaltensstörungen. Eine kinderpsychiatrische Screening-Untersuchung, die jegliche Formen von Auffälligkeiten feststellte, ermittelte bei 61% der Untersuchten Verhaltensstörungen⁴⁵.

⁴⁰ Myschker 2009, 55.

⁴¹ Vgl. Hillenbrand 2006, 37.

⁴² Vgl. Myschker 2009, 55-56.

⁴³ Vgl. ebd., 56 und Hillenbrand 2006, 37.

⁴⁴ Vgl. Hillenbrand 2006, 37.

⁴⁵ Vgl. ebd., 38.

Jahr	Insgesamt
1972	3356
1973	3351
1974	3238
1975	3501
1976	3562
1977	3443
1978	3406
1979	3530
1980	3550
1981	3400
1982	3314
1983	3258
1984	3305
1985	3362
1986	3424
1987	3485
1988	3580
1989	3789
1990	3972
1991	4101
1992	4150
1993	4168
1994	4195
1995	4281
1996	4346
1997	4463
1998	4670
1999	4892
2000	5166
2001	5459
2002	5686
2003	5867
2004	5978
2005	6191
2006	6125
2007	6409
2008	6674
2009	6953

Mit dieser hohen Zahl weicht die Untersuchung von anderen Studien ab, die 12,7%⁴⁶, 10-20%⁴⁷ oder mehr als 15%⁴⁸ ergaben. Myschker schätzt unter Berücksichtigung verschiedener Studien den Prozentsatz von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen auf 15%. In Anlehnung an amerikanische Studien hält Goetze jedoch zumindest für 3,5% aller Kinder und Jugendlichen eine spezielle schulische Förderung für angebracht⁴⁹. Mit dieser bereits niedrig gegriffenen Zahl müsste das therapeutische und pädagogische Angebot in Deutschland für diese Gruppe bereits um das Zehnfache ausgebaut werden, denn nur 0,3% aller Schüler besuchen eine Schule für Erziehungshilfe⁵⁰. Auf Baden-Württemberg bezogen spricht zudem die Entwicklung der Schule für Erziehungshilfe selbst innerhalb der letzten Jahre eine deutliche Sprache. Hier ist ein kontinuierlicher Anstieg der Zahl der Schülerschaft zu verzeichnen. Während im Jahr 1999 noch 4892 Schüler die Schulen für Erziehungshilfe besuchten, waren es 2009 bereits 6953. Dies entspricht einem Anstieg von etwa 42% innerhalb von 10 Jahren.

Abb. 2: Entwicklung der Schulen für Erziehungshilfe in Baden-Württemberg⁵¹

Die berücksichtigten Studien belegen – und hier bilden die Zahlen Baden-Württembergs keine Ausnahme –, dass der Bedarf an besonderer Förderung besteht, und zwar mit steigender Tendenz.

⁴⁶ Studie von Remschmidt und Walter (1990) in Nordhessen, vgl. ebd.

⁴⁷ Studie von Lahey et al. (1999) oder Ihle/Esser (2002), vgl. ebd.

⁴⁸ Vgl. Bauer 2004.

⁴⁹ Bittner, Ertle und Schmid (1977) verweisen auf Kriterien der Beurteilung von Sonderschulbedürftigkeit: Erstens sei die Schwere der Störung, zweitens die schulische Relevanz und drittens die Bedeutung des sozialen Umfeldes zu berücksichtigen.

Hillenbrand (2006) nennt ebenfalls Kriterien, allerdings für Verhaltensstörungen im Allgemeinen. Beispiele hierfür wären unter anderen das Ausmaß der Störung, der Schweregrad der Symptome, die Persistenz, die Lebensumstände oder die Häufigkeit der Symptome.

⁵⁰ Vgl. Hillenbrand 2006, 37, 39-40.

⁵¹ Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2010.

2.3 Besondere Anforderungen an Lehrkräfte

Der Unterricht bei Schülern mit Verhaltensstörungen gründet auf einer allgemeinen Didaktik⁵². Diese soll hier nicht näher umrissen werden; vielmehr sollen die Herausforderungen, die die heilpädagogische Förderung an Lehrkräfte stellt, in den Blick genommen werden.

Aufgabe dieser Förderung ist es, Hilfen zur Bewältigung belastender Situationen zu stellen⁵³, indem *„besondere Maßnahmen der Führung und Anpassungshilfe, der Entwicklungsförderung und Ich-Stärkung oder der Lösung aktueller Konflikte“*⁵⁴ zum Tragen kommen. Das Gutachten zum Deutschen Bildungsrat 1974⁵⁵ schlägt für die Umsetzung dieses Auftrages ein gestuftes pädagogisches Angebot vor, das in der Regelschule mit Maßnahmen wie Förderkursen, der Beratung durch Crisis Teacher oder therapeutischen Gruppenangeboten beginnt und in speziellen Einrichtungen mündet. Hier ist Flexibilität in der Planung des Unterrichts erforderlich. Schüler müssen das Lernen zunächst wiederentdecken, indem eine Beziehung zur Lehrkraft⁵⁶ und zur Gruppe aufgebaut wird. Eine hohe Differenzierung des Lernangebotes steigert die Bereitschaft zu lernen ebenfalls. Inhalte des Lernens können keinesfalls ausschließlich kognitiver Natur sein, sondern müssen in besonderer Weise auf die sozialen und persönlichen Lernbedürfnisse der Schüler eingehen. Hinsichtlich des Umgangs mit Konflikten wird empfohlen, frühzeitig und eindeutig einzugreifen und so einer Eskalation zuvor zu kommen⁵⁷. Der Blick hinter die vordergründige Unterrichtsstörung hin zu den zu Grunde liegenden Motivationen bilde dabei die Voraussetzung einer erfolgreichen Konfliktintervention⁵⁸. Nicht zu vernachlässigen sind pädagogisch-therapeutische Maßnahmen⁵⁹, die für die Arbeit mit Kindern bzw. Jugendlichen mit Verhaltensstörungen zentral zum Aufgabenfeld der Lehrkraft gehören. Darüber hinaus bedarf es der Kooperation mit anderen Fachkräften wie etwa Psychotherapeuten, Jugendpsychiatern oder Sozialpädagogen. Angesichts der hohen emotionalen Belastung, die die Tätigkeit der

⁵² Vgl. Ministerium für Kultur und Sport Baden-Württemberg 1996, Hillenbrand 2003 und Bittner/Ertle/Schmid 1977.

⁵³ Vgl. Hillenbrand 2003, 79.

⁵⁴ Bittner/Ertle/Schmid 1977, 18, Hervorhebung im Original.

⁵⁵ Vgl. ebd.

⁵⁶ Diese wird konsensuell als Voraussetzung für den Erziehungserfolg benötigt (vgl. ebd., 56, 71-72).

⁵⁷ Vgl. Ministerium für Kultur und Sport Baden-Württemberg 1996, 50 und Bittner/Ertle/Schmid 1977.

⁵⁸ Vgl. Bittner/Ertle/Schmid 1977, 76-77.

⁵⁹ Beispiele hierfür wären therapeutischer Unterricht, pädagogisch-therapeutische Gruppen oder außerunterrichtliche Aktivitäten.

Lehrkräfte begleitet, und der zugleich zu erhaltenden Professionalität sind „Hilfen zur beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung und zur Reflexion pädagogischen Verhaltens“⁶⁰, also beispielsweise Supervisionen oder die Anwendung der Balint-Gruppen-Methode⁶¹, angeraten. Andernfalls können sich berufliche Handlungsweisen entwickeln, die Konflikte abwehrt anstatt sie zu nutzen. So kommen Themen wie Macht, Durchsetzung und Kontrolle auf, da das Lehrerselbstverständnis sowie dessen Handeln durch schwierige Schüler beeinflusst und auf dem Prüfstand ist. Der Hinweis von Bittner, Ertle und Schmid hinsichtlich der Notwendigkeit von Konfliktbearbeitungen ist zugleich eine Warnung:

„Gelingt es nicht, derartige Konflikte ausreichend zu lösen bzw. wird deren Abwehr in Frage gestellt, so kann es zu einer beträchtlichen Desensibilisierung der Wahrnehmung und Interpretationsfähigkeit für Schülerverhalten beim Lehrer kommen, seine situationsadäquate Handlungsfähigkeit reduziert und damit seine berufliche Kompetenz eingeschränkt werden.“⁶²

Der Bildungsplan Baden-Württembergs für die Schule für Erziehungshilfe von 1996 stellt das Aufgabenfeld der Lehrkräfte folgendermaßen dar: Sie haben den Auftrag, ihre Schülerschaft unter Berücksichtigung ihrer komplexen Lebenswelt zu verstehen, deren Beziehungsfähigkeit zu stärken, eine klare Ordnung und Verlässlichkeit der Beziehungen herzustellen und so Orientierung bieten, auf das Leben der Schülerschaft bezogene Inhalte zu unterrichten, den Schülern berufliche Themen nahezubringen und auf eine selbstständige Lebensführung vorzubereiten, Räume zur Entwicklung von Gruppenfähigkeit zu schaffen, mit Eltern und Kollegium zusammenzuarbeiten und so mögliche Konflikte gemeinsam zu bewältigen sowie mit anderen Einrichtungen oder Fachkräften zu kooperieren. Grundsätzlich notwendig ist eine pädagogische Feinfühligkeit im Umgang mit den Schülern. Dies ermögliche, „verdeckte Botschaften und Spannungen in den Beziehungen der Schülerinnen und Schüler zu Personen und Lerngegenständen zu entschlüsseln“⁶³. Für die Weiterentwicklung des Schülers sind eine kontinuierliche Beziehungsarbeit, die Förderung von Stärken und Fähigkeiten und die Aufarbeitung von Konflikten wichtige Antriebskräfte. Lehrkräfte müssen sich dazu mit persönlichem Engagement einsetzen und Flexibilität im Umgang mit Störungen des Unterrichts zeigen. Der Bildungsplan betont die Notwendigkeit von Selbstreflexionen und regelmäßigen

⁶⁰ Bittner/Ertle/Schmid 1977, 93

⁶¹ Vgl. ebd., 80.

⁶² Ebd., 78.

⁶³ Ministerium für Kultur und Sport Baden-Württemberg 1996, 12.

Fallbesprechungen zur beruflichen Weiterentwicklung und drückt sich damit ganz im Sinne des Gutachtens zum Deutschen Bildungsrat 1974 aus.⁶⁴

Sowohl das Gutachten als auch der baden-württembergische Bildungsplan betonen an mehreren Stellen die besondere Beachtung der Konfliktthematik durch Lehrkräfte in der Arbeit mit „schwierigen Schülern“ und heben so deren Relevanz für den Lehrerberuf⁶⁵ hervor.

3. Umgang mit Konflikten an Schulen für Erziehungshilfe

3.1 Konflikte

Bevor mit dem Begriff „Konflikt“ weiter umgegangen wird, soll zunächst eine Definition des Terminus erfolgen und einige ausgewählte, grundlegende Aspekte um das bezeichnete Phänomen dargestellt werden.

Definitionen

Der Begriff „Konflikt“ leitet sich aus dem lateinischen Wort „confligere“ ab, was so viel wie „aneinandergeraten“, „zusammenstoßen“ oder auch „Waffengeklirr“ („arma confligere“) bedeutet⁶⁶. Das Thema „Konflikt“ ist nicht etwa ein Bereich, der die Aufmerksamkeit ausschließlich eines wissenschaftlichen Zweiges beanspruche. Insofern sind die Begriffsbestimmungen mindestens so zahlreich wie die mit ihm befassten wissenschaftlichen Disziplinen. Dies sind etwa die Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Theologie, Ökonomie, Naturwissenschaft oder Rechtswissenschaft⁶⁷. An dieser Stelle sollen einige besonders für den schulischen Bereich relevante Stimmen zu Wort kommen. Gordon definiert aus pädagogischer Sicht einen Konflikt recht weit als

⁶⁴ Vgl. ebd., 11-15.

⁶⁵ Relevant ist Konfliktbearbeitung sicherlich in allen Schularten; jedoch zeigen die in diesem Kapitel berücksichtigten Quellen die besonders hoch zu gewichtende Bedeutung für Lehrkräfte, die mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen arbeiten.

⁶⁶ Vgl. von Wendt 2008, 4.

⁶⁷ Vgl. Duve/Eidenmüller/Hacke 2003, 14.

„ein Auftreten von Kämpfen und Kollisionen zwischen zwei (oder mehreren) Personen, wenn Verhaltensweisen und Bedürfnisbefriedigung in Gegensatz geraten oder wenn die Wertvorstellungen der einzelnen Personen differieren“⁶⁸.

Aus soziologischer Perspektive argumentiert Glasl⁶⁹, dass die Definition von Berlew – „Ein Konflikt ist gegeben, wenn man untereinander eine Uneinigkeit hat.“⁷⁰ – zu weit gefasst sei. Er hält fest, dass der Konfliktbegriff durch zu breit angelegte Definitionen inflationär verwendet werde⁷¹ und setzt dem die folgende Begriffsbestimmung entgegen:

„Sozialer Konflikt ist eine Interaktion zwischen Akteuren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.), wobei wenigstens ein Akteur eine Differenz bzw. Unvereinbarkeiten im Wahrnehmen und im Denken bzw. Vorstellen und im Fühlen und im Wollen mit dem anderen Akteur (den anderen Akteuren) in der Art erlebt, dass beim Verwirklichen dessen, was der Akteur denkt, fühlt oder will eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (die anderen Akteuren) erfolge.“⁷²

Interaktionen, die diese Kriterien nicht vollständig erfüllen, fallen für Glasl nicht in die Kategorie „Konflikt“ und werden von ihm je nach erfülltem Kriterium anders benannt⁷³. Auch wenn seine Definition eine hohe Differenziertheit aufweist, so verrät sie dennoch den soziologischen Blickwinkel, da sie Konflikte innerhalb einer Person nicht berücksichtigt. Aus tiefenpsychologischem Blickwinkel wird dieses „Versäumnis“ durch die folgende Definition ausgeglichen:

„Konflikte beruhen zwingend auf `Differenz` bzw. `Unterschiedlichkeit`. Doch nicht jede `Differenz` bzw. `Unterschiedlichkeit` mündet in einen Konflikt. Erst wenn eine aufgeladene, emotional bedrohliche Bewertung des Phänomens hinzukommt, die mit dem eigenen subjektiven Erleben bzw. Bedürfnissen und/oder äußeren Regeln, Normen, Erwartungen nicht vereinbar ist, kann aus Differenz(en) ein Konflikt innerhalb einer Person und/oder zwischen Personen erwachsen.“⁷⁴

Welcher Definition man sich auch anschließen mag, festzuhalten ist, dass in jedem Fall Standpunkte oder Bedürfnisse aufeinanderprallen und als unvereinbar und damit als angreifend oder bedrohlich erlebt werden.

Typologien

Konflikte können nach unterschiedlichen Gesichtspunkten klassifiziert werden. Die verschiedenen und äußerst zahlreichen Typologien sind im Wesentlichen in drei

⁶⁸ Gordon 1977, 152.

⁶⁹ Vgl. Glasl 2004.

⁷⁰ Ebd., 15.

⁷¹ Vgl. ebd., 13-14.

⁷² Ebd., 17.

⁷³ Z.B. logischer Widerspruch, Meinungsdifferenz, Missverständnis, Fehlperzeption, semantische Unterschiede, Inzident, Spannung oder Krise (vgl. ebd., 19).

⁷⁴ Hoanzl 2010.

Gruppen einteilbar: in die Kategorisierung anhand von 1. Streitgegenständen, 2. Erscheinungsformen von Konflikten und 3. Merkmalen der Konfliktparteien.⁷⁵

Die Typologie nach Streitgegenständen teilt ein in

- *Sachkonflikte*, die gleichbedeutend mit Interessenkonflikten sind, sich auf kognitiver Ebene abspielen und Strategie-⁷⁶ und Informationskonflikte⁷⁷ mit umfassen,
- *Wertekonflikte*, die auf einem Dissens hinsichtlich von Grundsätzen oder Überzeugungen beruhen,
- *Beziehungskonflikte*, deren Thema die Beziehung zwischen den beteiligten Parteien ist und die Bezug auf „Charakter, Eigenschaften oder Verhaltensweisen der Gegenpartei“⁷⁸ nehmen,
- *Verteilungskonflikte*, die sich um eine knappe oder unteilbare Ressource drehen,
- und *Überschneidungen*, da Konflikte oftmals nicht einer Kategorie zuzuordnen sind und auf mehreren Ebenen zugleich auftreten können⁷⁹.

Die Einteilung von Konflikten nach Erscheinungsformen⁸⁰ wirft die folgenden Kategorien auf:

- *latente vs. manifeste Konflikte*, deren Unterschied in der Sichtbarkeit des Konflikts besteht,
- *institutionalisierte vs. nicht institutionalisierte Konflikte*, die in der Austragung des Konflikts differieren. Während erstere einem durch eine Organisationsstruktur vorgegebenen Ablauf folgen, ist der Verlauf bei zweiten nicht absehbar.
- *Heiße vs. kalte Konflikte* beziehen sich auf den Verhaltensstil der Beteiligten während des Konflikts. Heiße Konflikte sind von Aktionismus und Begeisterung für das zu Erkämpfende charakterisiert, kalte Konflikte dagegen kennzeichnet ein Gefühl der Machtlosigkeit und damit einhergehender Resignation.

Die Kategorisierung anhand von Merkmalen der Konfliktparteien umfasst die Frage nach Art und Anzahl der Parteien, der Involviertheit durch Repräsentanten oder der direkten Beteiligung, der Ebenbürtigkeit oder dem Bestehen von strukturellen Unterschieden zwischen den Konfliktparteien, der Beziehungsgeschichte im

⁷⁵ Vgl. Alexander/Ade/Olbrisch 2005, 12-18 und Glasl 2004, 53-59.

⁷⁶ Es besteht Einigkeit über das anzustrebende Ziel, jedoch Uneinigkeit bezüglich des Weges zu diesem Ziel.

⁷⁷ Der Konflikt beruht auf einem Ungleichgewicht von Informationsverteilungen.

⁷⁸ Alexander/Ade/Olbrisch 2005, 14.

⁷⁹ Vgl. ebd., 13-15.

⁸⁰ Vgl. ebd., 16-17.

Verhältnis zum Konflikt und der Einbindung in übergeordnete Strukturen. Hier kann dann unterschieden werden, ob es sich um einen endogenen oder exogenen Konflikt handelt. Besteht eine derartige Struktur, handelt es sich um einen endogenen Konflikt, ist sie nicht vorhanden, so liegt ein exogener Konflikt vor.⁸¹

Hinsichtlich der Art und Anzahl der Konfliktparteien legt Mahlmann⁸² eine Typologie vor, die klar strukturiert ist und deren Relevanz im Kapitel über die Konfliktdefinition bereits angedeutet wurde. Mahlmann unterscheidet innere, zwischenmenschliche und soziale Konflikte. Der innere Konflikt betrifft die Person selbst und tritt dann auf, wenn mindestens zwei widerstreitende Stimmen, die als unvereinbar beurteilt werden, das Innere beherrschen. Diese innere Zerrissenheit kann bei einem Annäherungs-Annäherungs-Konflikt auftreten, also einer Situation, bei der zwischen zwei als gleich erstrebenswert empfundenen Zielen auf Kosten des jeweils anderen entschieden werden muss. Eine zweite Form des inneren Konflikts wäre der Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt, der der ersten Form entspricht mit dem Zusatz, dass jeweils nicht nur Vorteile, sondern auch Nachteile in die Optionen inbegriffen sind. Der dritte Konflikttyp wäre der Vermeidungs-Vermeidungs-Konflikt, bei dem eine Entscheidung zwischen zwei gleichermaßen nachteiligen Wahlmöglichkeiten getroffen werden muss.⁸³

Der zwischenmenschliche oder interpersonelle Konflikt liegt gemäß Mahlmann dann vor, wenn zwei Akteure involviert sind. Hierunter subsumiert sie den Interessen-, Ziel-, Beurteilungs-, Verteilungs-, Rollen-, Struktur-, Beziehungs- und Wertkonflikt.⁸⁴

Sobald drei oder mehr Personen in einen Konflikt involviert sind, spricht Mahlmann von einem sozialen Konflikt. Sie trifft die Unterscheidung zwischen interpersonellem und sozialem Konflikt deshalb, weil in Gruppen ab drei Personen Dynamiken und Prozesse wie Koalitionsbildung oder soziale Einflussnahme und Kontrolle zu beobachten sind, die in der Dyade noch nicht auftreten. Als Unterformen des sozialen Konflikts werden der Beziehungskonflikt, der Beurteilungskonflikt und der Verteilungskonflikt aufgefasst.⁸⁵

⁸¹ Vgl. ebd., 17-18.

⁸² Vgl. Mahlmann 2000.

⁸³ Vgl. Ebd.

⁸⁴ Vgl. ebd., 80-83.

⁸⁵ Vgl. ebd., 134.

Ursachen von Konflikten

Innerhalb der Psychologie stehen verschiedene Theorien zur Verfügung, die versuchen, die Ursachen von *inneren Konflikten* zu erklären.

Die Psychoanalyse nach Freud betrachtet einen intrapersonalen Konflikt als Kampf zwischen Triebimpulsen des Es und der Kontrolle von Ich und Über-Ich.⁸⁶

Adlers Individualpsychologie dagegen nimmt an, dass innere Konflikte dann entstehen, wenn Minderwertigkeitsgefühle kompensiert werden müssen und dies nicht gelingt. Damit drücken innere Konflikte aus, dass man nach Zugehörigkeit und einem guten Selbstwertgefühl strebt.⁸⁷

Jung geht in seiner Analytischen Psychologie davon aus, dass eine Störung des Selbstentfaltungsprozesses zu inneren Konflikten führen kann. Für die erste Lebenshälfte geht er sowohl mit Freud als auch mit Adler konform und sieht im Widerstreit von Es, Ich und Über-Ich wie auch in der Kompensation des Minderwertigkeitsgefühls Ursachen für eine solche Störung. Er fügt das Erfüllen von sozialen Rollenanforderungen als weitere Ursache hinzu. In der zweiten Lebenshälfte sei es die Suche nach dem Lebenssinn, die innere Konflikte, beispielsweise eine Midlifecrisis, verursachen könne.⁸⁸

Aus verhaltenstheoretischer Sicht werden innere Konflikte aus zahlreichen gegensätzliche Reizen geboren, die miteinander unvereinbare Reaktionen erfordern⁸⁹. Entscheidungs- und kognitive Theorien sehen im Wahrnehmungs-, Denk- und Entscheidungsverhalten den Ursprung für innere Konflikte, insbesondere dann, wenn verschiedene oder gegensätzliche kognitive Stile gefahren werden, die zu unverträglichen Handlungsplänen führen⁹⁰.

Die Abbildung führt die verschiedenen Theorien nochmals zusammen:

⁸⁶ Vgl. ebd., 39-41.

⁸⁷ Vgl. ebd., 42.

⁸⁸ Vgl. ebd., 43.

⁸⁹ Vgl. ebd., 44.

⁹⁰ Vgl. ebd., 45-50.

Ursachen innerer Konflikte			
	Tiefenpsychologie	Verhaltenspsychologie	Entscheidungs-, kognitive-Psychologie
Ausgangspunkt	Unbewusste versus bewusste Motive	Beobachtbares Verhalten, Reiz-, Reaktions-Logik	Entscheidungen beruhen auf kognitiven Dissonanzen
Modelle und Bedingungen	<p>S. Freud: Lust- versus Realitätsprinzip; Drei-Instanzen-Modell: Kampf zwischen ES, ÜBER-ICH, ICH</p> <p>A. Adler: Kompensation des Minderwertigkeitsgefühls durch Geltungs-, Gemeinschafts-Streben</p> <p>C.G. Jung: Individuation/ Selbstwertung versus soziale Rollenanforderungen</p>	<p>Die unterschiedlichen Verbindungen zwischen Reiz → Reaktion:</p> <p>Sichtbare direkte Beziehung</p> <p>Sichtbare oder nicht sichtbare vermittelte Beziehung</p> <p>Nicht nachvollziehbare vermittelte Beziehung</p> <p>Konflikte resultieren aus einer Vielzahl an Reizen mit divergenten Handlungsanforderungen, die nicht gleichzeitig realisierbar oder unvereinbar sind</p>	<p>Entscheidungssituationen sind konfliktbeladen, insbesondere wenn</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ gegensätzliche, dissonante Kognitionen oder kognitive Stile ❖ mit subjektiv hoher Bedeutung ❖ zu gegensätzlichen Handlungen auffordern, diese ❖ das Selbstwertgefühl bedrohen und ❖ Entscheidungen und ihre Wirkungen als irreversibel betrachtet werden

Abb. 3: Ursachen innerer Konflikte⁹¹

Ursachen *zwischenmenschlicher Konflikte* gründen zunächst auf dem Wissen um die Ursachen innerer Konflikte, da jede der beiden beteiligten Personen von den oben beschriebenen Dynamiken und Mechanismen geprägt wird. Beim Zusammentreffen der Personen können folgende konfliktprovozierende Bedingungen auftreten:

- Die Grundeinstellungen zum Konflikt, zum Gegenüber und zu Handlungsstrategien divergiert erheblich oder ist unvereinbar.
- Die Gefühlsausrichtungen sind polar angelegt, d.h. neigen entweder stark der Hinwendung, Abwendung oder Gegenwendung zu⁹².
- Die Grundeinstellung in der sozialen Beziehungsdefinition ist einseitig ausgerichtet und damit entweder von Kooperation, Rivalismus oder Egozentrik geprägt.
- Inwieweit das Konfliktpotential ausgeschöpft wird, hängt zudem von situativen Variablen wie der Stimmungslage, dem Selbstbild und der Erfolgseinschätzung, den Konflikt „gewinnen“ zu können, ab.⁹³

⁹¹ Mahlmann 2000, 51.

⁹² Diese drei Grundtendenzen beschreiben, wie Menschen sich in sozialen Kontexten verhalten. So haben hingewandte Menschen das starke Bedürfnis der Annahme, reagieren sensibel auf Kritik und weichen Konfrontationen tendenziell aus. Durch Abwendung angetriebene Menschen sind selbstgenügsam, Einzelgänger, wirken kühl und legen im Konflikt Wert auf sachliche Argumentation. Gegengewandte Menschen betrachten den Alltag als Überlebenskampf und verbinden Emotion und Kognition auf ihren offensiven Feldzügen.

*Konfliktquellen in Gruppen*⁹⁴ können falsche Interpretationen des Verhaltens anderer sein, unvereinbare Selbst- und Fremdeinschätzungen im Vergleich mit anderen, unangemessene Ausübung von Führungsfunktionen oder sozialer Macht, was wiederum Gegenmachtsbestrebungen provoziert, eine mangelnde Bereitschaft der Zusammenarbeit oder die Anwendung von unangemessener Kontrolle.

Neben diesen die Merkmale der Konfliktparteien betreffenden Ursachen ist von einer weiter gefassten Ätiologie auszugehen. Dies wurde bereits in den Ausführungen zu den Ursachen innerer Konflikte angedeutet. Da innere Konflikte den Ausgangspunkt für andere Konfliktformen darstellen und Konflikte zwischen verschiedenen Parteien von inneren Konflikten verursacht werden können⁹⁵, sollen im Folgenden konfliktträchtige Abläufe oder Phänomene innerhalb einer Person betrachtet werden, die sich im Kontakt mit anderen in Konflikten entladen können.

Busch⁹⁶ spricht – in seinem Aufsatz über die Ratschläge der Individualpsychologie zum Thema „schwierige Schüler“ – die Entmutigung an, die im Kind die Ziele wecken kann, Aufmerksamkeit zu erregen, Überlegenheit und Macht zu erkämpfen, Rache zu üben und Resignation zu zeigen. Dass beispielsweise im schulischen Kontext ein Verhalten, das zu diesen Zielen führt, Konflikte auslöst, muss nicht gesondert erwähnt werden. Entmutigung kann entstehen, wenn der Säugling zu wenig emotionale Zuwendung erhalten hat, der im Familienkreis gelebte „Lebensstil eine zu starke negative Einstellung zum eigenen Selbst oder zur Gemeinschaft enthält“⁹⁷ oder Minderwertigkeitsgefühle durch Erfahrungen in Familie und Umfeld begünstigt werden. Entmutigte trauen sich Lebensaufgaben nicht mehr zu und können in das bereits erwähnte Störverhalten verfallen.⁹⁸

Winnicott sieht in der Aggression zum einen eine Reaktion auf Enttäuschung, was eine Verbindungslinie zum Entmutigungsbegriff Adlers herstellt, zum anderen stelle Aggression eine wichtige Energiequelle des Menschen dar. Weiter äußert er: „Die Aggressivität, die den Lehrer vor (...) eine schwierige Aufgabe stellt, bedeutet fast immer ein In-Szene-Setzen der inneren Realität, die zu schlimm ist, um ertragen werden zu können.“⁹⁹ In seinen Ausführungen über die „antisoziale Tendenz“, deren

⁹³ Vgl. ebd., 85-90.

⁹⁴ Vgl. ebd., 135-149.

⁹⁵ Vgl. Mahlmann 2000, 32.

⁹⁶ Vgl. Busch 1998.

⁹⁷ Busch 1998, 98.

⁹⁸ Vgl. ebd.

⁹⁹ Winnicott 2003, 119.

Ursprung Deprivation ist, stellt Winnicott das Potential eines antisozialen und oftmals aggressiven Verhaltens dar. Eine Person, bei der sich die antisoziale Tendenz findet, zwingt ihre Umwelt, eine Reaktion darauf zu zeigen. Damit liegt der antisozialen Tendenz eine Hoffnung zu Grunde. Gerade deprivierte Kinder sind jedoch grundsätzlich hoffnungslos. Zeigen sie ein antisoziales Verhalten, befinden sie sich in einer Phase der Hoffnung.¹⁰⁰

Deprivation ist das Stichwort, das auf unerfüllte Bedürfnisse oder den Verlust der Erfüllung von Bedürfnissen hinweist. Gordon¹⁰¹ betrachtet die Verhinderung der Befriedigung von Bedürfnissen als die eigentliche Ursache von Konflikten.¹⁰² Rosenberg entwickelte in den 1990er Jahren das Konzept der gewaltfreien Kommunikation, das ebenfalls davon ausgeht, dass hinter jedem Konflikt ein unerfülltes Bedürfnis steht.¹⁰³ Besemer greift das Eisbergmodell Freuds auf und bezieht es auf das Phänomen „Konflikt“. Die sichtbare Spitze des Eisberges ist der sichtbare Sachkonflikt, um den es allerdings nur selten auch tatsächlich geht. Im Hintergrund, also bildlich gesprochen unter der Wasseroberfläche, stünden jedoch u.a. Beziehungsprobleme, Werte, Gefühle und Bedürfnisse, die den Scheinkonflikt verursachen, selten aber direkt angesprochen würden.¹⁰⁴

Angesichts der Bedeutung der Erfüllung von Bedürfnissen für eine gesunde Entwicklung haben Greenspan und Brazelton im Auftrag des weißen Hauses untersucht, welche die wichtigsten kindlichen Grundbedürfnisse sind. Das Ergebnis ihrer Studie hier in einem stark reduzierten Überblick über die sieben Grundbedürfnisse von Kindern:

1. das Bedürfnis nach beständigen liebevollen Beziehungen,
2. das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation,
3. das Bedürfnis nach Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind,
4. das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen,
5. das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen
6. das Bedürfnis nach stabilen, unterstützenden Gemeinschaften und nach kultureller Kontinuität

¹⁰⁰ Vgl. ebd., 123, 157-171.

¹⁰¹ Vgl. Gordon 1977.

¹⁰² Vgl. ebd., 152-153.

¹⁰³ Vgl. Hoanzl 2010 und Rosenberg 2010, 27.

¹⁰⁴ Vgl. Hoanzl 2010.

7. das Bedürfnis nach einer sicheren Zukunft.¹⁰⁵

Hüther¹⁰⁶ fasst die Grundbedürfnisse von Kindern in zwei Aspekte: Zum einen bestehe das Bedürfnis nach Zugehörigkeit oder Verbundenheit, zum anderen das Bedürfnis nach Könnens-Erfahrungen oder Entwicklungsfreiräumen.

Bleiben derart wichtige Bedürfnisse unerfüllt, so kann dies die Ursache von Konflikten werden.

Konfliktdynamiken

Ein Konflikt ist kein statischer Zustand, vielmehr unterliegt er gewissen Dynamiken und Mechanismen. Glasl diskutiert diverse Eskalationsmodelle und entwirft ein Neun-Stufen-Modell der Konflikteskalation¹⁰⁷, das den jeweiligen momentanen Stand eines Konfliktes einzuschätzen hilft.

Die erste Stufe nennt Glasl „Verhärtung“. Hier prallen verschiedene Standpunkte aufeinander und verhärten sich. Dennoch bilden sich noch keine starren Parteien, man geht davon aus, dass Gespräche die Spannungen zu lösen vermögen.

Die zweite Stufe, „Debatte, Polemik“, ist davon gekennzeichnet, dass sich Lager auszubilden beginnen, indem Polarisierungen im Denken, Fühlen und Wollen stattfinden. Hier kann es zu verbaler Gewalt kommen.

Die dritte Stufe, „Taten statt Worte“, verlagert den Konflikt von der Gesprächs- auf die Handlungsebene. Man geht davon aus, dass der Dialog nicht mehr weiterführt und stellt die andere Partei vor vollendete Tatsachen. Die Empathie geht verloren und weicht dem Misstrauen.

Bei den Stufen eins bis drei handelt es sich um Win-Win-Situationen, bei denen beide Parteien die Hoffnung auf eine Lösung zu beiderseitigem Nutzen haben und der Konflikt noch in konstruktiver Weise angegangen werden kann. Im Gegensatz dazu wird bei den Stufen vier bis sechs von Win-Lose-Situationen gesprochen, bei denen ein Sieg auf Kosten der anderen Partei anvisiert wird. Hier ist der Druck bereits derart angewachsen, dass eine Lösung ohne einen Außenstehenden nicht mehr möglich ist.

Stufe vier, „Images und Koalitionen“, bezieht einen erweiterten sozialen Rahmen in den Konflikt mit ein, indem um Anhänger geworben wird. Hierzu finden negative

¹⁰⁵ Vgl. Brazelton/Greenspan 2008.

¹⁰⁶ Vgl. Hüther 2006.

¹⁰⁷ Vgl. Glasl 2004, 233-309.

Zuschreibungen an den Gegner statt, es wird stigmatisiert oder Gerüchte werden gestreut.

Der „Gesichtsverlust“ bezeichnet die fünfte Stufe. Die Öffentlichkeit wird immer stärker in den Konflikt mit einbezogen, öffentliche Angriffe und Bloßstellungen stehen auf der Tagesordnung.

In der sechsten Stufe kommen „Drohstrategien“ zum Tragen. Auf Drohungen erfolgen Gegendrohungen; Erpressung und das Stellen von Ultimaten beschleunigen die Eskalation.

In Stufe sieben werden „begrenzte Vernichtungsschläge“ ausgeführt, nachdem sich die Feindbilder endgültig gefestigt haben. Der eigene Schaden wird für den größeren Schaden des Gegners in Kauf genommen.

Die vollständige Zerstörung des feindlichen Systems ist in Stufe acht, der „Zersplitterung“, das erklärte Ziel. Die Parteien gehen jeweils davon aus, dass ein Sieg noch möglich ist.

Eskaliert der Konflikt weiter, so gehen beide Parteien „gemeinsam in den Abgrund“ und treten damit in Stufe neun des Eskalationsprozesses ein. Für die Vernichtung des Feindes wird die Selbstvernichtung in Kauf genommen.

Bei den Stufen sieben bis neun spricht man von Lose-Lose-Situationen, da es nur noch um die Verhinderung des Sieges der Gegenpartei geht. Eine Lösung ist hier nicht mehr ohne Machtanwendung von außen, durch eine Form der Exekutive, denkbar.

Je weiter ein Konflikt bereits eskaliert ist, umso erschwerter gestaltet sich die Lösung. Ein frühzeitiges Erkennen und Eingreifen erhöht damit die Chance auf ein konstruktives Konfliktmanagement.

Konflikte in der Schule

Grundsätzlich können in der Schule alle behandelten Formen des Konflikts auftreten. Konfliktparteien können Schulleitung, Lehrkräfte, Schüler, Eltern und weitere mit der Schule in Kontakt stehende Personen wie z.B. Nachbarn oder der Hausmeister sein¹⁰⁸. Der Konflikt kann sich dabei auf unterschiedlichen Hierarchieebenen abspielen: zwischen ebenbürtigen Parteien, beispielsweise zwischen Schüler und Schüler, oder in asymmetrischen Verhältnissen, etwa zwischen Lehrer und Schüler

¹⁰⁸ Vgl. Simsa 2001, 8.

oder Schulleitung und Lehrkraft¹⁰⁹. Neben allen üblichen anfallenden Konflikten sozialen Miteinanders treten in der Schule strukturell bedingte Konflikte auf. Zeit- und Personalmangel, begrenzter Raum und vorgegebene Regeln und Zwänge stehen einer angemessenen Konfliktbewältigung oftmals entgegen¹¹⁰. Missverständnisse hinsichtlich der Rollenerwartung und ungleiche Machtstrukturen innerhalb des Systems Schule bilden die Grundlage für Konflikte mit asymmetrischen Konstellationen¹¹¹. Konflikte treten in allen Schularten auf, besonders jedoch in solchen, deren Schüler Verhaltensauffälligkeiten aufweisen, welche häufig zu Konflikten führen¹¹². Gerade Kinder, die dauerhaft in Krisen leben, tendieren dazu, sich in alte oder neue Konflikte zu verstricken¹¹³.

Konfliktfelder im Klassenzimmer umfassen u.a. folgende Bereiche:

- Konflikte, die aus der Lehrer-Schüler-Beziehung entstehen, wie z.B. fehlende Wertschätzung oder Missverständnisse auf der Kommunikationsebene,
- Konflikte, die aus dem Austausch zwischen Schüler und Schüler wurzeln, z.B. fehlende Wertschätzung oder Missverständnisse auf der Kommunikationsebene,
- „Mitgebrachte Konflikte“, die Konfliktlagen außerhalb des Unterrichts betreffen,
- Konflikte, die scheinbar im Unterricht entstehen,
- Konflikte, die aus dem Unterrichtsgegenstand heraus entstehen und auf der Sachebene ihren Anfang nehmen,
- Konflikte, die ihren Ausgang aus inneren Konflikten des Schülers nehmen und
- Konflikte, die in inneren Konfliktlagen des Lehrers wurzeln.¹¹⁴

Höhere Eskalationsstufen von Konflikten werden laut einer Studie von Oswald und Krappmann¹¹⁵ insbesondere bei folgenden Themenfeldern erreicht: 1. Wenn das Selbstbild gefährdet ist, 2. wenn die Selbstbestimmung oder das eigene Territorium, der eigene Besitz bedroht ist, 3. wenn Fairness in Frage steht, 4. bei Grenzüberschreitungen, z.B. bei anfangs harmlosen Rangeleien.

Ein – wohl für Schulen für Erziehungshilfe typisches – Phänomen, das an dieser Stelle zu berücksichtigen wäre, ist eine Konflikteskalation, die nicht annähernd

¹⁰⁹ Vgl. ebd.

¹¹⁰ Vgl. Hagedorn 2005, 6.

¹¹¹ Vgl. Simsa 2001, 8.

¹¹² Vgl. ebd., 8-9.

¹¹³ Vgl. Fischer 2009.

¹¹⁴ Vgl. ebd.

¹¹⁵ Vgl. Göppel 2007, 123.

gewisse Stufen durchläuft, sondern scheinbar unvorhersehbar und schlagartig einen Sprung von einem unauffälligen Niveau auf eine extreme Stufe vollzieht¹¹⁶. Eine solche Konfliktdynamik erinnert an das Verhalten eines Krokodils: Auf einen Impuls folgt schlagartig die Handlung. Eine menschliche Entwicklungsaufgabe ist aber gerade die Entkoppelung von Wahrnehmung und Handlung, der die emotionale Aufladung von Wahrnehmungen vorausgehen muss, damit Wahrnehmungen eine Bedeutung gewinnen. Ist dieser erste Schritt erfolgt, müssen Wahrnehmungen und Handlungen getrennt werden, indem in der Vorstellung Symbole dazwischengeschaltet werden. Gelingt dies, so sind die Voraussetzungen für die Entwicklung des komplexen Denkens erfüllt. Ausschlaggebend für das Gelingen der Symbolbildung ist die Interaktion zwischen Säugling und Bezugsperson, in der abwechselnd der Säugling oder die Bezugsperson Emotionen zum Ausdruck bringen, welche gegenseitig modelliert und beeinflusst werden. Damit besteht ein enger Zusammenhang zwischen erlebter Fürsorge und der Entwicklung von komplexem Denken. Schüler, die im Bereich der emotionalen Zuwendung keine Bedürfnisbefriedigung erfahren haben, können daher auf einen Impuls mit Konfliktpotential sehr extrem und ohne zu reflektieren reagieren. Kommen erschwerend bestehende Krisenerfahrungen und Konfliktlagen hinzu, mag ein solcher Schüler bereits permanent oder möglicherweise chronisch auf einer hohen Eskalationsstufe leben.¹¹⁷

3.2 Grundhaltungen im Umgang mit Konflikten

Um im schulischen Kontext konstruktive Konfliktinterventionen durchzuführen, bedarf es gewisser Grundhaltungen im Umgang mit Konflikten. Sind solche Haltungen nicht anzutreffen, so können die im nachfolgenden Kapitel dargestellten Verfahren des Umgangs mit Konflikten zu bloßen Rezepten verkommen und damit wirkungslos werden. Dieses Kapitel soll daher den Grund für erfolgreiche Lehrer-Schüler-Interaktionen in konfliktgeladenen Situationen legen, indem nicht eine Art „Feuerlöscher“ für den akuten Handlungsbedarf angeboten wird, sondern im Vorfeld auf einer übergeordneten Ebene der Einstellungen und Haltungen angesetzt wird.

¹¹⁶ Vgl. Hoanzl 2010.

¹¹⁷ Vgl. ebd. und Hoanzl 2006.

Die Art und Weise, wie der Konflikt betrachtet wird, ist entscheidend für dessen Weiterverarbeitung¹¹⁸. Wird der Konflikt als Feind oder Störung eingestuft, so wird alles daran gesetzt werden, ihn zu beseitigen. Verdrängung, Machtentscheidungen oder Abwehr¹¹⁹ wären in der Folge mögliche Umgangsweisen. Tritt ein Konflikt als Problem auf, gilt es, dies zu bearbeiten, z.B. durch Verfahren wie Mediation oder therapeutische Maßnahmen¹²⁰. Wird der Konflikt als Chance gesehen, so wäre die Konsequenz, diese Chance zu nutzen. Folglich würden Räume für Konflikte und deren Bearbeitung geschaffen.

Je nach Situation können Konflikte unterschiedlich eingestuft werden. Eine Tendenz hin zur Einschätzung des Konfliktes als Feind besteht jedoch sicherlich¹²¹. Dies mag eng mit der bestehenden Fehlerkultur zusammenhängen. Was dem Rechtschreibunterricht der Fehler, ist der sozialen Interaktion ein Konflikt. Petersen¹²² spricht sich in ihrem Aufsatz „Fehler machen – Fehler finden. Oder: Vom Lob des Fehlers“ für einen (Rechtschreib-)Unterricht aus, der Fehler wertschätzt und würdigt, denn „Fehler und Irrwege vermitteln notwendige Erfahrungen beim Herausfinden angemessener Wege der Aufgabenbewältigung und Problemlösung“¹²³. Wenn eine positive Sicht von Fehlern bereits für orthographische Aspekte des Lebens gefordert und begründet ist, sollte die Frage nach der Übertragbarkeit auf Störungen oder Fehler in sozialen Zusammenhängen nicht ungestellt bleiben. Kobelt Neuhaus¹²⁴ wendet das Prinzip des „Lobs des Fehlers“ auf die Pädagogik insgesamt an und zeigt auf, dass die allgemeine Vervollkommnung, die mit Erziehung angestrebt wird, auf Normen und Werten beruht und damit auch die Bewertung von Fehlern. So bildet das westliche ergebnisorientierte Denken einen Kontrast zum japanischen prozessorientierten Denken¹²⁵. Im japanischen Denken wäre ein Fehler nicht etwas, das falsch gemacht wurde, sondern das, was eine stetige Entwicklung bzw. Verbesserung verhindert oder stört¹²⁶. Comparettis Konzept

¹¹⁸ Vgl. Mahlmann 2000, 55.

¹¹⁹ Vgl. Hoanzl 2010

¹²⁰ Vgl. ebd.

¹²¹ Dies liegt im bedrohlichen Wesen der Konflikte, vgl. Kapitel „Definitionen“.

¹²² Vgl. Petersen 1996.

¹²³ Ebd., 39.

¹²⁴ Vgl. Kobelt Neuhaus 2005.

¹²⁵ Vgl. ebd., 16.

¹²⁶ Vgl. ebd., 16-17.

vom Dialog, einem „spiralenförmigen Wechselspiel von Vorschlag und Gegenvorschlag“¹²⁷, steht mit dieser Denkweise in völligem Einklang.

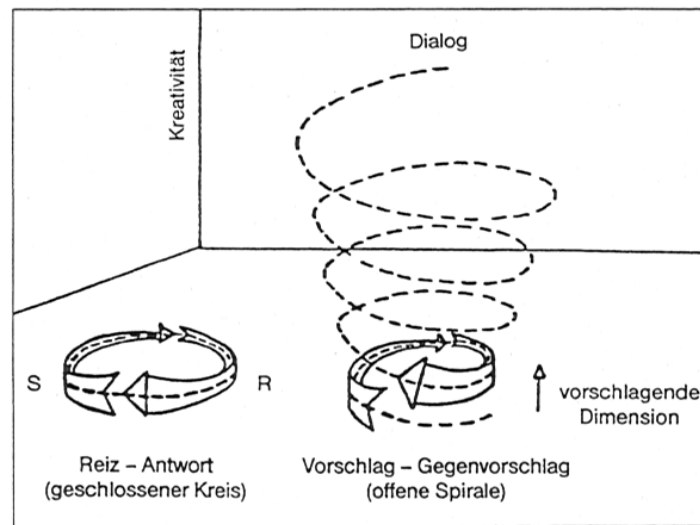


Abb. 4: Die dialogische Spirale¹²⁸

Die Spirale symbolisiert die Möglichkeit verschiedener Richtungen und damit Kreativität im Gegensatz zum Reiz-Antwort-Schema als einem geschlossenen Kreis mit nur zwei Optionen, nämlich „richtig“ und „falsch“¹²⁹.

„Das Kind mit seinem auffälligen oder störenden Verhalten ist dann zum Beispiel die Person, die einen Vorschlag macht, etwas zu verändern. Sein ‚Fehler‘ ist sozusagen der Motor im Dialog und im Bemühen um stetige Verbesserung des Erziehungskontextes und gleichzeitig Aufforderung, den Dialog anzupassen, d.h. adäquate Gegenvorschläge zu formulieren.“¹³⁰

Die klassischen Reaktionen auf Fehler, nämlich Korrektur oder Bestrafung, müssen angesichts einer solchen Sichtweise neu überdacht werden. Wenn Fehler dem Entwicklungsprozess zuträglich sind oder gar notwendig, dann kann, um auf die Konfliktthematik zurück zu kommen, ein Konflikt kaum noch als Feind betrachtet werden, da er Chancen der Weiterentwicklung birgt.

Was diese Chance im Einzelnen umfasst, mag hier mit Vorschlägen Mahlmanns angerissen werden:

„Positiva innerer Konflikte

- Bewusstwerden dissonanter Bedürfnisse, Ziele, Wichtigkeiten.
- Bewusst unterschiedliche (Handlungs-)Tendenzen spüren.
- Relevanzen und Präferenzen herauschälen.

¹²⁷ Ebd., 18.

¹²⁸ Ebd.

¹²⁹ Vgl. ebd.

¹³⁰ Ebd.

- Gezielt mit Unstimmigkeiten auseinandersetzen.
- Muster, Gewohnheiten, Automatismen aufbrechen.
- Neue Optionen eröffnen.
- In der Lebensgestaltung sich neu orientieren.
- Werte und Ideale, die für das persönliche Leben hohe und weniger hohe Bedeutung haben, identifizieren.

Positiva sozialer Konflikte

- Alle genannten Chancen bezüglich der Wahrnehmung innerer Konflikte.
- Eigene Gefühle, Gedanken, Wünsche sowie die der anderen kennen lernen.
- Die Möglichkeit, alte Verhaltensmuster aufzubrechen.
- Die Beziehungen können neu ausgerichtet und redefiniert werden.
- Zielprioritäten erkennen.
- Allgemeiner Erkenntnisgewinn und Erzielen von Lerneffekten.
- Soziale und emotionale Kompetenz durch wachsende Bereitschaft zu Empathie und Verstehenwollen erweitern.
- Kreative Lösungsfindung lernen.¹³¹

Während die Chancen innerer Konflikte sich auf Selbstfindung und -reflexion beziehen und damit für jeden von Bedeutung sind, geben die Chancen sozialer Konflikte einen Hinweis auf die Relevanz von Konfliktbearbeitung an Schulen für Erziehungshilfe. Themen wie das Durchbrechen von Verhaltensmustern, Beziehungsgestaltung, Lerneffekte und der Erwerb sozialer und emotionaler Kompetenz machen den Konflikt angesichts des Bildungsauftrages¹³² fast schon zwingend zum Unterrichtsgegenstand in der Arbeit mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten.

Um diese Chancen nutzen zu können und damit konfliktfähig zu sein, müssen jedoch einige Grundvoraussetzungen erfüllt sein. Zunächst muss man dem Konflikt überhaupt begegnen wollen, was Mut und Offenheit erfordert. Neugier auf die Erkenntnisse und Lerneffekte zeugt von einer grundsätzlich positiven Haltung und geht damit einher, konziliant zu sein, also andere grundsätzlich wohlwollend behandeln zu wollen.¹³³

Eine weitere Voraussetzung ist es, den Konflikt unabhängig von den moralischen Kategorien „gut“ und „böse“ zu bewerten, da andernfalls die Schuldfrage im Mittelpunkt steht. Dies wäre allerdings der Nutzung der Chancen hinderlich. Eine Beurteilung eines Konfliktes sollte also darauf basieren, ob seine Chancen genutzt wurden oder nicht.¹³⁴

¹³¹ Mahlmann 2000, 56, Hervorhebung im Original.

¹³² Vgl. Kapitel „Besondere Anforderungen an Lehrkräfte“.

¹³³ Vgl. Mahlmann 2000, 22-23.

¹³⁴ Vgl. ebd., 24.

Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass die Grundeinstellung zum Konflikt sich auf die eigene Wahrnehmung und das Verhalten auswirkt. Wird ein Konflikt grundsätzlich als zerstörerisch, zu vermeidend und trennend betrachtet, tendiert man dazu, die Gegenpartei als Feind und ihre Handlungen als persönlichen Angriff zu werten. Der Wahrnehmungsfokus liegt auf dem Negativen und Eskalation wird begünstigt. Ist man dagegen davon überzeugt, Konflikte könnten konstruktiv und verbindend wirken, so hofft man, dass durch den Konflikt etwas Positives entstehen kann und nimmt eher Gemeinsames wahr. Dies bildet die Grundlage für Kompromisse.¹³⁵

Grundlegende Fähigkeiten als Voraussetzung für Konfliktfähigkeit sind kognitive Kompetenz für Kenntnisse über die Konfliktthematik und die Analyse von Konflikten, methodische Kompetenz für die Konfliktmoderation, soziale Kompetenz für die Gesprächsführung auf Sach- und Beziehungsebene, intuitive und emotionale Kompetenz für Empathie und den Umgang mit den eigenen Gefühlen.¹³⁶

Mahlmann fasst die empfohlene Sicht auf den Konflikt folgendermaßen zusammen: „Durch die Grundbereitschaft, Konflikte als Chance zu empfinden, wird der Grundstein für persönliche Konfliktfähigkeit sowie für konstruktive, aufbauende Konfliktbehandlung gelegt.“¹³⁷

Für den schulischen Umgang mit Konflikten muss geklärt werden, welchen Raum Konflikte und ihre Bearbeitung im Schulalltag einnehmen können und sollen. Bei der Betrachtung von Konflikten in der Schule wurde bereits festgehalten, dass Beziehungen und Gefühle für Lernprozesse zentral sind und nicht ausschließlich die kognitive Förderung. Konfliktbearbeitung hängt mit den Emotionen unmittelbar zusammen und ist oftmals Beziehungsarbeit. Plötzliche Konflikteskalationen können auf mangelnden Beziehungserfahrungen als Säugling beruhen, wodurch das Trennen von Wahrnehmung und Handlung nicht erlernt wurde, was wiederum Voraussetzung für kognitive Abläufe ist. Ein Aufgreifen von Konflikten und Störungen im Unterricht im Gegensatz zu einem Bestrafen oder „Abstellen“ kann die Chance beinhalten, an die Kernprobleme zu geraten¹³⁸, Gegenerfahrungen zu bieten¹³⁹, eine vertrauensvolle Schüler-Lehrer-Beziehung zu fördern und in manchem Fall sogar

¹³⁵ Vgl. ebd., 26-27.

¹³⁶ Vgl. ebd., 29.

¹³⁷ Ebd., 56.

¹³⁸ Eine Professionalisierung der Lehrkraft bezüglich der Konfliktbearbeitung und die Zusammenarbeit mit therapeutisch ausgebildeten Fachkräften ist an dieser Stelle elementar notwendig, um das auffangen zu können, was beim Schüler zu Tage treten kann.

¹³⁹ Vgl. Hoanzl 2010.

basale Probleme zu lösen¹⁴⁰. Insofern scheint es angeraten, Konflikten in der Schule (für Erziehungshilfe) Raum zu schaffen, da hier das innere Erleben auf vielfältige Weise zum Vorschein kommt und nur noch aufgegriffen werden muss¹⁴¹. Zudem sprechen die Chancen, die Konflikte bergen, stark für die Konfliktbearbeitung im Rahmen der Arbeit mit „schwierigen Kindern und Jugendlichen“. Dass die Schule aber auch noch „Stoff“ und vielerlei Kompetenzen zu vermitteln habe und dadurch nicht auch noch auf die Konflikte eingehen könne, muss nicht unbedingt ein Widerspruch sein. Oftmals hilft der neutrale „Dritte im Bunde“¹⁴², der Unterrichtsstoff, konfliktreiche oder emotional überwältigende Situationen zu entschärfen und neutralisierend sowie entlastend zu wirken¹⁴³. Zudem gehört die Konfliktbearbeitung zum erzieherischen Auftrag einer Schule, die sich der Erziehung und Bildung von Schülern verschrieben hat, die auf Grund von konfliktträchtigem Verhalten und in Folge von inneren und sozialen Konflikten im Regelschulsystem nicht adäquat aufgehoben sind.¹⁴⁴

3.3 Verfahren des Umgangs mit Konflikten

An dieser Stelle sollen konkrete Verfahren des Umgangs mit Konflikten ihren Platz finden. Die Bandbreite der Zugänge ist riesig. Eine umfassende Darstellung ist nicht die Aufgabe dieser Arbeit, vielmehr soll versucht werden, einen systematischen Überblick über die Interventionsmöglichkeiten zu schaffen, indem exemplarisch vorgegangen wird. Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen¹⁴⁵ lassen sich die Verfahren einer Skala zuordnen, an deren einem Ende Systeme stehen, die nur auf Verhaltensteuerungen von außen setzen, um Konflikte in den Griff zu bekommen, und an deren anderem Ende Zugänge zu verorten sind, die ausschließlich darauf zielen, emotional zu berühren und hin zu Betroffenheit und Einsicht zu führen. Zwischen diesen extremen Eckpunkten spannt sich das Feld der Möglichkeiten des Umgangs mit Konflikten auf. Die dargestellten Verfahren sind

¹⁴⁰ Vgl. Singer 1993, 214-219.

¹⁴¹ Vgl. Hoanzl 2002, 37.

¹⁴² Ebd., 40.

¹⁴³ Vgl. ebd., 41.

¹⁴⁴ Vgl. Hoanzl 2008.

¹⁴⁵ Vgl. Kapitel über die Grundhaltungen im Umgang mit Konflikten.

entlang der Skala geordnet¹⁴⁶ und beginnen mit dem Pol der Verhaltenssteuerung von außen.

Belohnungssysteme und Strafen

Theoretischer Hintergrund von Belohnungs- und Bestrafungssystemen sind die psychologischen Lerntheorien, auf deren Grundlage die kognitive Verhaltensmodifikation entwickelt wurde. Man geht davon aus, dass Verhaltensstörungen das Ergebnis von Lernprozessen seien und dass durch entgegenwirkende Lernvorgänge dieses Verhalten wieder abgebaut werden könne, wobei den Kognitionen innerhalb dieser Prozesse eine grundlegende Bedeutung zukomme. Als zentrale Lernprinzipien werden Verstärkung, Löschung und Bestrafung betrachtet. Verstärkung tritt dann auf, wenn auf ein Verhalten ein positiver Reiz folgt, der die Auftretenswahrscheinlichkeit des Verhaltens erhöht. Tritt dieser positive Reiz nicht mehr auf, reduziert sich das Auftreten des Verhaltens und es wird von Löschung bzw. Extinktion gesprochen. Löschung kann auch als Reaktion auf das bewusste Einsetzen negativer Reize, nämlich Bestrafungen, eintreten. Unerwünschte Nebeneffekte der Bestrafung wären negative Emotionen und die Beeinträchtigung der Beziehung.¹⁴⁷

Das klassische Konditionieren nach Pawlow geht von Reiz-Reaktionsverbindungen aus, bei denen ein zunächst neutraler Reiz mit einem Reaktionen auslösenden Reiz verbunden wird. Der neutrale Reiz übernimmt nach wiederholtem Zusammentreffen die Kraft des auslösenden Reizes und wird zum konditionierten Reiz, der nun ebenfalls die Reaktionen auslöst. Dies ist durch die Trennung von konditioniertem und auslösenden Reiz wieder aufhebbar, es tritt eine Löschung ein und der konditionierte Reiz erhält wieder neutrale Qualität.¹⁴⁸

Die Theorie des operanten Konditionierens nach Skinner erweitert Pawlows Ansatz. Während Pawlow den *vorhergehenden* Reiz als Auslöser für Verhalten in seiner Theorie verarbeitet, kennzeichnet das operante Konditionieren, dass der Reiz *nach* dem Verhalten gesendet wird¹⁴⁹. „Von operantem Lernen spricht man also, wenn ein Verhalten, das von einem Organismus spontan gezeigt wird, aufgrund der

¹⁴⁶ Dies ist lediglich ein Anordnungsvorschlag, der insbesondere im mittleren Feld nur als grobe Richtungsangabe dienen kann.

¹⁴⁷ Vgl. Hillenbrand 2006, 147-148.

¹⁴⁸ Vgl. Johansson 1998, 129-130.

¹⁴⁹ Vgl. ebd., 131.

Konsequenzen der Umwelt häufiger oder seltener auftritt“¹⁵⁰. Positive Reize, die auf ein Verhalten folgen, werden als Verstärker bezeichnet. Primäre Verstärker stehen in Verbindung mit Trieben, Bedürfnissen oder Wünschen, beispielsweise Hunger, Durst oder Bewegung. Sekundäre Verstärker sind sozial strukturiert, z.B. Lob, Zuwendung oder gemeinsame Aktivitäten. Negative Verstärker beenden einen unerwünschten Zustand oder Reiz, beispielsweise durch laute Geräusche oder schlechte Gerüche. Aus den Verstärkerformen und den Optionen des Setzens oder Entziehens von Reizen ergibt sich das folgende Schema.¹⁵¹

Reiz Aktivität	Positiver Stimulus	Negativer Stimulus
	Setzen	Entziehen
Setzen	Positive Verstärkung	Bestrafung
Entziehen	Löschung	Negative Verstärkung

Abb. 5: Verfahren zur Verhaltensänderung¹⁵²

Banduras Lernen am Modell nimmt die beiden vorangehenden Theorien mit auf, berücksichtigt jedoch zudem das Beobachtungs- oder Imitationslernen. So erwerbe ein Mensch Verhaltensweisen, ohne sie je erprobt zu haben, indem am Modell einer Person aus der Umgebung beobachtet werde, wie sich die Person verhält und welche Konsequenzen mit dem Verhalten verbunden sind. Ist das Modell und die Konsequenzen seines Verhaltens attraktiv für den Beobachter, so wendet er das beobachtete Verhalten ebenfalls an und übernimmt es in das eigene Repertoire, sofern die Reaktionen darauf entsprechend bewertet werden. Darüber hinaus können Verhaltensmuster, die für den Beobachter nicht neu sind, verstärkt oder gehemmt werden.¹⁵³

Diese theoretischen Grundlagen werden zur Verhaltensanalyse sowie zur Verhaltensmodifikation verwendet. Die Verhaltensanalyse beruht auf sieben Schritten, die als Voraussetzung für die Planung der Verhaltensmodifikation durch Beobachtungen durchlaufen werden. Zunächst wird das problematische Verhalten definiert, dann werden die Situationen und mit ihnen verbundene Verstärker geklärt, in denen bezüglich des Problems inkompatibles Verhalten auftritt. Daraufhin werden

¹⁵⁰ Hillenbrand 2006, 88.

¹⁵¹ Vgl. ebd.

¹⁵² „Die unterlegten Techniken dienen dem Aufbau von erwünschtem Verhalten.“ (Ebd.)

¹⁵³ Vgl. ebd., 90 und Johansson 1998, 132-134.

Hypothesen hinsichtlich der Ursachen aufgestellt. Durch Beobachtungen werden inkompatible Verhaltensweisen und die Selbstkontrolle des Schülers analysiert. Letztlich wird die Grundrate sowohl des störenden wie auch des inkompatiblen Verhaltens erhoben.¹⁵⁴

Die Verhaltensmodifikation gründet auf einer Zielformulierung und genauen Definition des angestrebten Verhaltens unter Berücksichtigung der zuvor angestellten Beobachtungen. Dann erfolgen die Planung der Interventionsmaßnahmen und deren Durchführung, die von ständiger Evaluation begleitet ist. Innerhalb der Interventionen wird unterschieden zwischen „Maßnahmen zum Aufbau, zur Stärkung und Ausformung von angemessenem Verhalten und Maßnahmen zur Schwächung bzw. Abbau von nicht zielrelevantem Verhalten“¹⁵⁵, die miteinander kombiniert eingesetzt werden.¹⁵⁶

Eine Maßnahme zur Stärkung angemessenen Verhaltens ist die positive Verstärkung, die verschiedene Möglichkeiten wie z.B. sprachliche oder mimische Zuwendungen in Form von Lob, Aktivitätsverstärker wie Spiele¹⁵⁷, beliebte Tätigkeiten oder Ausflüge und materielle Verstärker umfasst. Dabei ist das Tokensystem eine Sonderform der materiellen Verstärkung. Hier erwerben die Schüler nach zuvor vereinbarten Regeln Token, z.B. Münzen, Punkte oder Kärtchen, wenn sie das erwünschte Verhalten zeigen. Die Token können bei Erreichen einer im Vorfeld festgelegten Anzahl in primäre oder sekundäre Verstärker umgetauscht werden. Der Vorteil des Einsatzes von Token gegenüber materiellen Verstärkern besteht zum einen darin, dass keine Sättigung auftritt, da ein breites Angebot an materiellen oder sozialen Verstärkern dagegen eintauschbar ist und zum anderen sind Token immer zu Hand und können in der jeweiligen Situation sofort eingesetzt werden, während materielle Verstärker nicht zu jedem Zeitpunkt verfügbar sind. Tokensysteme lassen sich bis zur 6. Klassenstufe einsetzen.¹⁵⁸

Um unerwünschtes Verhalten zu löschen, muss die bisher vorhandene Verstärkung entzogen werden. Reagiert ein Lehrer auf störendes Verhalten mit Ermahnungen oder Schimpfen und der Schüler fährt mit dem Verhalten fort, so hat er in der Aufmerksamkeit des Lehrers einen Verstärker gefunden. Um das Verhalten des

¹⁵⁴ Vgl. Hillenbrand 2006, 91-93 und Joahnsson 1998, 135-139.

¹⁵⁵ Hillenbrand 2006, 93.

¹⁵⁶ Vgl. ebd. 92-93.

¹⁵⁷ Eine Auswahl an beliebten Spielen stellen Krowatschek, Krowatschek und Wingert vor (vgl. Krowatschek/Krowatschek/Wingert 2005, 148-162).

¹⁵⁸ Vgl. ebd.; Johansson 1998, 142-148 und Krowatschek/Krowatschek/Wingert 2005, 135-138.

Schülers zu löschen, müsste der Lehrer dessen Verhalten also nicht mit Aufmerksamkeit bedenken, sondern ignorieren.¹⁵⁹

Tokensysteme werden ebenfalls zur Löschung eingesetzt, indem Token entzogen werden. Allerdings ist zu beachten, dass Schüler, die sich häufig störend verhalten, dadurch leicht entmutigt werden können und sich der Wirkung des Verstärkerplans entziehen.¹⁶⁰

Der Entzug von Token wirkt wie eine Bestrafung, also der Zufügung eines negativen Reizes auf ein problematisches Verhalten. Strafen unterdrücken unerwünschtes Verhalten meist schnell und effektiv, verändern es aber langfristig nicht, da sie kein neues angebrachtes Verhalten aufzeigen. Dennoch müssen auf manche Verhaltensweisen negative Konsequenzen folgen, beispielsweise, wenn Gewalt im Spiel ist. Strafen im Sinne von natürlichen oder logischen Folgen können emotional besser aufgenommen werden und belasten die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer weniger. Dennoch sei diese Interventionsform zu vermeiden.¹⁶¹

Für den Einsatz von Belohnungssystemen sprechen die zahlreichen Erfolgsgeschichten¹⁶² und die klaren Handlungsvorgaben, die eine klar strukturierte Intervention ermöglichen. An verhaltensmodifizierenden Techniken wird jedoch manche Kritik geübt. So werden die Emotionen beim Lernen¹⁶³ nicht berücksichtigt, sondern der Fokus auf die Kognition gelegt. Bei dem Einsatz von Tokensystemen kann zwischen Lehrer und Schüler „leicht eine ‘Handelsbeziehung’ mit Warencharakter entstehen“¹⁶⁴. Dies klingt für Vertreter der individualpsychologischen Sicht nach Bestechung und untergräbt angemessene Wertvorstellungen, da nur wegen einer Belohnung entsprechend gehandelt werde, nicht aber aus Überzeugung¹⁶⁵. Hillenbrand drückt es folgendermaßen aus: „Die Gefahr der Manipulation unter Missachtung der Würde und Freiheit des Menschen ist tatsächlich sehr groß“¹⁶⁶.

¹⁵⁹ Vgl. Johansson 1998, 156.

¹⁶⁰ Vgl. ebd., 157 und Krowatschek/Krowatschek/Wingert 2005, 143.

¹⁶¹ Vgl. Hillenbrand 2006, 94; Johansson 1998, 158-159; Fischer 2009; Dreikurs/Grunwald/Pepper 2007, 105-115.

Über die generelle pädagogische Fragwürdigkeit von Strafen äußert sich Lempp 2002 ausführlich.

¹⁶² Vgl. Krowatschek/Krowatschek/Wingert 2005.

¹⁶³ Vgl. Hoanzl 2006.

¹⁶⁴ Hillenbrand 2006, 95.

¹⁶⁵ Vgl. Dreikurs/Grunwald/Pepper 2007, 114.

¹⁶⁶ Hillenbrand 2006, 95.

Das Trainingsraum-Programm

Eine Interventionsmethode der Verhaltensmodifikation ist die Auszeit oder Time-out, bei der die verstärkende Wirkung der Gruppe umgangen wird, indem der Schüler für eine kurze Zeit aus der Gruppe genommen wird¹⁶⁷. Einer scheinbar ähnlichen Methode bedient sich das Arizona-Programm, das von Edward E. Ford 1994 entwickelt wurde und als Trainingsraum-Programm durch Stefan Balke¹⁶⁸ hierzulande bekannt gemacht wurde.

Das Konzept gemäß Balke basiert auf vier Elementen: den Klassenregeln, die gemeinsam festgelegt werden, dem Trainingsraum, auf dem Rückkehrplan zurück ins Klassenzimmer und Beratungsgesprächen mit den Eltern, falls kein Fortschritt trotz häufiger Vereinbarungen ersichtlich ist¹⁶⁹.

Allgemeine Ziele des Verfahrens sind die „Entwicklung persönlicher Fähigkeiten im sozialen Miteinander“¹⁷⁰ und der gegenseitige respektvolle Umgang, der in den drei demokratischen Grundregeln seinen Ausdruck findet:

- „Jede Schülerin und jeder Schüler hat das Recht ungestört zu lernen.
- Jede Lehrerin und jeder Lehrer hat das Recht ungestört zu unterrichten.
- Jede/r muss stets die Rechte der anderen respektieren“¹⁷¹.

Balke nennt sieben pädagogischen Prinzipien, die dem Programm zu Grunde liegen:

1. *Disziplin*: Balke orientiert sich an der ursprünglichen Bedeutung des Wortes und versteht auf den schulischen Kontext angewandt Disziplin als eine Eigenschaft eines Schülers, der eine Sache verstehen will und sich daher freiwillig an die Ordnung hält, da er andernfalls nichts lernen kann. Da dieser Wille jedoch nicht immer vorausgesetzt werden kann, muss eine Art Handel getroffen werden: „Man ist bereit sich an Regeln zu halten und die eigene Freiheit einzuschränken, wenn man dadurch die erwünschte Gerechtigkeit und Sicherheit erzielen kann“¹⁷². Sich an Regeln zu halten erweist sich daher für alle Schüler als vorteilhaft; die Aufsicht über die Einhaltung muss der Lehrer führen.¹⁷³

¹⁶⁷ Vgl. ebd., 94 und Krowatschek/Krowatschek/Wingert 2005, 162-167.

¹⁶⁸ Vgl. Balke 2003.

¹⁶⁹ Vgl. ebd. und Göppel 2007, 107.

¹⁷⁰ Vgl. Balke 2003, 36.

¹⁷¹ Vgl. ebd., 38.

¹⁷² Ebd., 43.

¹⁷³ Vgl. ebd., 40-44.

2. *Gruppenfähigkeit/Fairness*: Diese Kompetenz beruht auf der Einsicht, dass jedes Gruppenmitglied respektvoll und fair behandelt werden sollte, was zur Folge hat, dass man das Interesse der Gruppe im Konfliktfall vor das eigene Interesse stellt.¹⁷⁴

3. *Verantwortung*: Lehrer sollen Schülern Möglichkeiten schaffen, in denen sie Verantwortung übernehmen können, da dies für die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstwertgefühl zentral sei. Dazu sollen die Folgen von Entscheidungen und Handlungen im Voraus und rückblickend reflektiert werden. Innerhalb des Trainingsraum-Programms werden Schüler aufgefordert, folgenbewusste Entscheidungen zu treffen mit dem Ziel, Einsicht über die Eigenverantwortlichkeit zu fördern. Konkret wird dies an der Stelle getan, wo die Schüler bei der Bearbeitung des Rückkehrplans beantworten müssen, welchen Beitrag sie selbst zur Entstehung des Problems geleistet haben. Dann sollen sie eigene Ideen zur Lösung des Problems entwickeln.¹⁷⁵

4. *Strafe versus Pflicht*: Da Strafen sehr viele Nachteile beinhalten¹⁷⁶, sollten eher Pflichten verteilt werden, die dabei helfen, die Eigenverantwortlichkeit bewusst zu machen und die hemmend auf etwaige zukünftige Verstöße wirken sollen.¹⁷⁷

5. *Gerechtigkeit*: Der Lehrer steckt in einem Dilemma, wenn er den Anspruch an sich stellt, jedem Schüler gleichermaßen Aufmerksamkeit zukommen zu lassen: Die lernbereiten Schüler zu unterrichten und sich gleichzeitig um störbereite Schüler zu kümmern erscheint unmöglich und macht eine Zusammenarbeit mit Trainingsraum-Lehrern notwendig.¹⁷⁸

6. *Lehrer als Vorbild im Sozialverhalten*: Verfällt man durch die Vorbildrolle dem Gedanken, perfekt sein zu müssen, ergeben sich Rivalitäten zwischen Lehrern. Wenn dagegen die Kollegien gut zusammenarbeiten und dafür auf den Perfektionsanspruch verzichten, sind sie im sozialen Miteinander ein Vorbild für ihre Schüler. Ein weiterer Aspekt des Vorbild-Seins wäre, sich nicht unnötig in Streit zu verwickeln oder selbst Streit anzufangen sowie verletzend oder zynische Kommentare zu unterlassen.¹⁷⁹

¹⁷⁴ Vgl. ebd., 44.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., 44-48.

¹⁷⁶ Dies wurde bereits an anderer Stelle angesprochen.

¹⁷⁷ Vgl. ebd., 48-52.

¹⁷⁸ Vgl. ebd., 52-57.

¹⁷⁹ Vgl. ebd., 57-63.

7. *Vertrauen*: Verlässliche Regeln im Gegensatz zu leeren Versprechungen oder Drohungen ermöglichen dem Schüler die Erfahrung, dass sich jemand zuverlässig an sein Wort hält.¹⁸⁰

Im konkreten Fall der Unterrichtsstörung fände folgender Ablauf statt: Ein Schüler stört den Unterricht und wird vom Lehrer ermahnt und vor die Frage gestellt, ob er sich für die restliche Stunde an die Regeln halten möchte oder in den Trainingsraum gehen will. Stört der Schüler erneut, wird dies als Entscheidung für den Trainingsraum gewertet, die vom Lehrer akzeptiert wird. Er stellt dem Schüler einen Infozettel für den Trainingsraum aus, den der Schüler dort abgeben muss. Im Trainingsraum selbst wird ein Rückkehrplan bearbeitet, der zur Reflexion der Unterrichtssituation beitragen und weitere Entscheidungen für die Zukunft beinhalten soll. Außerdem stehen Lehrkräfte für Gespräche und zur Konfliktbearbeitung zur Verfügung. Ist der Rückkehrplan erstellt und mit einem Lehrer besprochen, darf der Schüler in die Klasse zurück gehen und dort nicht erneut stören, da er sonst wieder in den Trainingsraum gehen muss. In der Klasse wartet der Schüler ab, bis der Lehrer Zeit hat, den Rückkehrplan zu prüfen und anzunehmen. Tut er das nicht, so muss der Schüler erneut in den Trainingsraum, um den Plan zu verbessern. Gibt es trotz häufiger Vereinbarungen mit dem Schüler keinen Fortschritt, werden Beratungsgespräche mit den Eltern geführt.¹⁸¹

¹⁸⁰ Vgl. ebd., 63-65.

¹⁸¹ Vgl. ebd., 84-113 und Göppel 2007, 107-109.

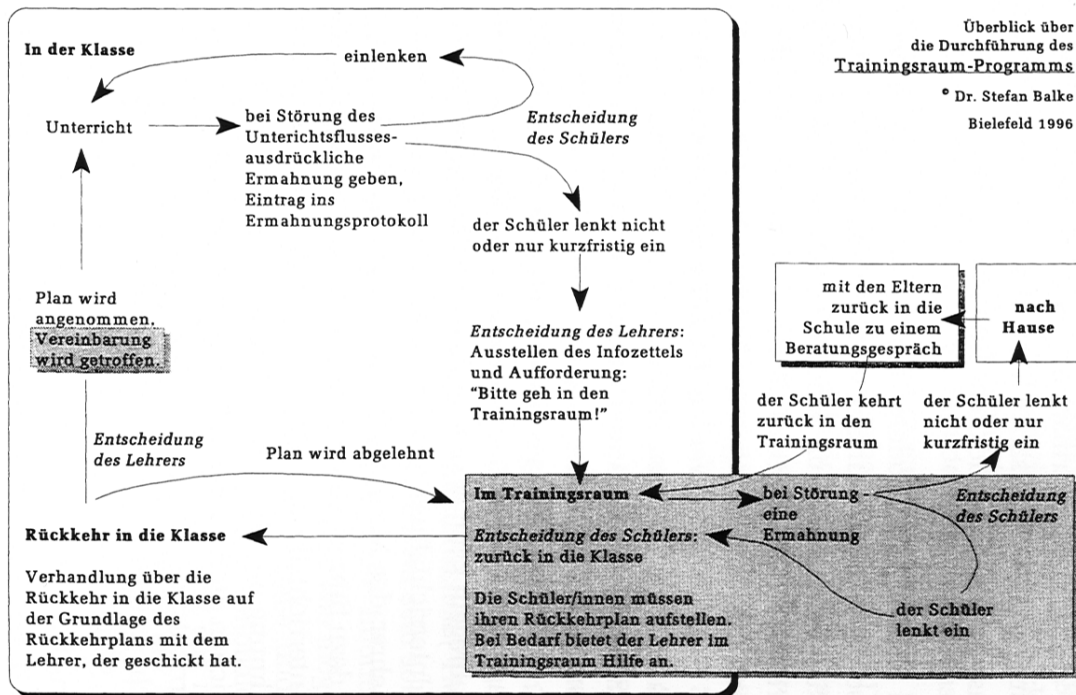


Abb. 6: Überblick über die Durchführung des Trainingsraum-Programms¹⁸²

Einerseits ist es von Vorteil, dass die Konfliktbearbeitung aus der Klassensituation ausgelagert und von einem neutralen und wohlwollenden Lehrer durchgeführt wird. Der Konflikt eskaliert womöglich nicht und der Schüler ist nicht einem Wutausbruch des Klassenlehrers ausgeliefert.¹⁸³

Andererseits wird hier davon ausgegangen, dass Konflikte als Störungen zu betrachten sind und vom Schüler ausgehen. Der Lehrer als Konfliktverursacher tritt im Konfliktverarbeitungsprozess nicht in Erscheinung. Vielmehr ist es der Schüler, der dem Lehrer mit einem Rückkehrplan entgegenkommen muss, den dieser annehmen oder ablehnen kann. Liegt die Ursache tatsächlich beim Schüler, erscheint das Vorgehen zumindest begrenzt logisch, jedoch sollte der umgekehrte Fall oder zumindest die Uneindeutigkeit von Konfliktsituationen mit berücksichtigt werden. Doch auch wenn der Schüler „schuldig“ ist, so sind die Verträge, die die Schüler schließen müssen, sehr einseitiger Natur, da eigentlich nur sie sich zu etwas verpflichten, während der Lehrer den Rückkehrplan – oder die Bittstellung, wie Göppel ihn nennt – lediglich tolerieren muss oder auch nicht¹⁸⁴. Zudem ist eine Konfliktbearbeitung, die nach der Schuld fragt und nicht nach Zusammenhängen und

¹⁸² Balke 2003, 84.

¹⁸³ Vgl. Göppel 2007, 115.

¹⁸⁴ Vgl. ebd., 117.

Beteiligungen beider Konfliktpartner, von dem Mythos geprägt, man könne den anderen verändern¹⁸⁵. Dem steht die Aussage entgegen, dass man nur die eigenen Beteiligungen am Konflikt verändern könne¹⁸⁶. Demzufolge müssten auch die Lehrer oder beteiligten Schüler in die Konfliktbearbeitung involviert werden und jeder von ihnen müsste sich der Frage stellen, was die eigene Beteiligung am Konflikt umfasse. Natürlich muss unterschieden werden, ob es sich bei der Unterrichtsstörung überhaupt um den eigentlichen Konflikt handelt, oder ob das störende Verhalten des Schülers Symptom einer anderen Problematik ist, der eine solche ausführliche Bearbeitung zukäme. Im wahrscheinlich häufigen Zweifelsfall ist es wohl ratsam, lieber einen Konflikt zu viel als einen zu wenig zu bearbeiten.

Der Blick auf den Konflikt als Unterrichtsstörung erscheint auf dem Hintergrund bereits angestellter Überlegungen in dieser Arbeit problematisch. Damit wird der Sache, dem Unterrichtsgegenstand, oberste Priorität eingeräumt, während Aspekte des sozialen Lernens durch Konfliktbearbeitung im Unterricht verloren gehen. Gerade an Schulen für Erziehungshilfe wäre dies jedoch fatal. Zudem entgehen dem Klassenlehrer Erkenntnisse über das innere Erleben seiner Schüler, die für das weitere pädagogische Handeln und Fördern relevant wären.

Die Förderung der Eigenverantwortung durch Entscheidungsfreiheit bildet ein positives Gegengewicht hierzu. Der Schüler ist frei in seiner Entscheidung, den Unterricht zu verfolgen oder eben nicht. Dies kommt laut Göppel der Abschaffung der Schulpflicht nahe¹⁸⁷, was zu Folge hat, dass die Rückkehr in den Unterricht als etwas Anzustrebendes betrachtet wird, sofern Interesse am Stoff oder sonstigen Angeboten besteht. Nur noch Interessierte wären am Unterricht beteiligt und motiviert zu lernen, nicht aber zu stören¹⁸⁸. Ob bei Schülern von Erziehungshilfeschulen lediglich die Lernmotivation zu störendem Verhalten führt und durch die Einrichtung der Wahlmöglichkeit in Form eines Trainingsraumes das Problem gelöst ist, muss nicht ernsthaft als Frage gestellt werden. Die Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität der Konfliktursachen und der Ursachen auffälligen Verhaltens ist eine Tatsache. Das Ergründen der Ursachen fiele im Trainingsraum-Programm den betreuenden Lehrern zu, sofern das neben dem Erfüllen der „bürokratisch[en]“¹⁸⁹ Erfordernisse möglich ist.

¹⁸⁵ Vgl. Hoanzl 2010.

¹⁸⁶ Vgl. ebd.

¹⁸⁷ Vgl. ebd., 115.

¹⁸⁸ Vgl. ebd., 116.

¹⁸⁹ Vgl. ebd., 110.

Insgesamt zielt der Ansatz stark auf die Veränderung des Verhaltens. Einsicht und Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln können dabei erfüllt sein, müssen es jedoch nicht. Das Ausfüllen eines Rückkehrplans kann im Kind Einsicht anstoßen, er kann jedoch auch wie eine Strafarbeit oder Formalität abgearbeitet werden, insbesondere dann, wenn die Fähigkeit zur Selbstreflexion nicht gegeben ist. Wo das Verfahren letztlich zu verorten ist, hängt sicher stark von der jeweiligen Umsetzung und der Qualität der Konfliktbearbeitung im Trainingsraum ab.

Die Schüler-Lehrer-Konferenz

Ein sogenannter „Klassiker“ der Konfliktlösungsverfahren ist die Schüler-Lehrer-Konferenz, die auf Thomas Gordon¹⁹⁰ zurückgeht¹⁹¹. Im Kern geht es hierbei um ein Zusammensetzen der Beteiligten, die gemeinsam das Problem erörtern und eine Lösung zu finden versuchen, die allen entgegenkommt. In das Konzept werden Elemente des klientenzentrierten Therapiemodells von Carl Rogers integriert.¹⁹²

In einer Vordiagnose wird der Problembesitz festgestellt. Dabei gibt es drei Lokalisierungsmöglichkeiten: Entweder, das Problem „gehört“ dem Schüler, dem Lehrer oder beiden Parteien zugleich. Je nach Verortung des Problems ergeben sich unterschiedlich Handlungskonsequenzen.¹⁹³

Äußert ein Schüler ein Problem, so unterstützt ihn der Lehrer, es selbst zu lösen, indem er aktiv zuhört. Dem Schüler werde dadurch Verständnis und Akzeptanz entgegengebracht. Das aktive Zuhören findet in der Form statt, dass der Lehrer dem Schüler eine Rückmeldung über den Inhalt seiner Äußerung und darin ausgedrückte Gefühle gibt. Je genauer es dem Lehrer gelänge, das vom Schüler angedeutete Gefühl in Worte zu fassen, desto besser könne er den Schüler in der Selbstreflexion unterstützen. Dieser wiederum lerne dadurch „Selbstvertrauen, Autonomie und Unabhängigkeit“^{194, 195}.

Liege der Problembesitz beim Lehrer, handele es sich um Situationen, in denen Schülerbedürfnisse befriedigt seien, aber der Lehrer Frustration oder andere negative Gefühle verspüre, z.B. deshalb, weil das Schülerverhalten Unterricht verhindert. Mögliche Reaktionen des Lehrers seien der Versuch der Modifikation des

¹⁹⁰ Vgl. Gordon 1977.

¹⁹¹ Vgl. Göppel 2007, 130.

¹⁹² Vgl. Gordon 1977; Göppel 2007, 130-135 und Goetze 1998, 5-15.

¹⁹³ Vgl. Goetze 1998, 8-9 und Gordon 1977, 44-47.

¹⁹⁴ Goetze 1998, 9.

¹⁹⁵ Vgl. ebd. und Gordon 1977, 48-102.

Schülerverhaltens, der eigenen Wahrnehmung oder der Umgebung. Die erste Variante wird als wenig effektiv betrachtet, da mit ihr Maßnahmen zur Disziplinierung verbunden seien. Dies würde jedoch die Kommunikation erschweren und negative Schülerreaktionen hervorrufen, die die Beziehung belasteten und weitere Problemsituationen nach sich zögen. Auch die beiden anderen Reaktionsvarianten werden von Gordon nicht befürwortet. Er empfiehlt das Aussenden von persönlichen Gefühlsbotschaften, und zwar Ich-Botschaften. Ich-Botschaften bestehen aus drei Komponenten: 1. aus einer nicht urteilenden Beschreibung in Bezug auf das Schülerverhalten, 2. einer Verbalisierung der konkreten Auswirkungen und 3. einem Gefühlsstatement des Lehrers. Im Gegensatz zu Du-Botschaften werde bei einer Ich-Botschaft der Problembesitz dem Sender der Botschaft selbst zugesprochen, also in diesem Fall der Lehrkraft. Sein Verhalten zu ändern, liege voll in der Verantwortung des Schülers. Statt negativer Wertungen würden persönliche Zustände zum Ausdruck gebracht. Ich-Botschaften könnten jedoch unwirksam sein, wenn sie als bloße Techniken angewandt würden. Sensibilität und das Reagieren auf Schülerprobleme durch das Umstellen auf die Ebene des aktiven Zuhörens seien für die Authentizität zentral.¹⁹⁶

Sind sowohl Lehrer als auch Schüler in das Problem involviert, empfiehlt Gordon einen Konfliktansatz ohne Niederlagen und Verlierer, der in der Schüler-Lehrer-Konferenz und einer damit verbundenen Kommunikation in beide Richtungen seinen Ausdruck findet. Diese stehe im Gegensatz zu dem autoritären und dem permissiven Ansatz, da hier entweder der Lehrer oder die Schüler Verlierer seien.¹⁹⁷

Für den Prozess der Konfliktlösung entwirft Gordon ein strukturiertes Vorgehen in sechs Schritten.

1. *Definition des Problems:* Hier kommen die Bedürfnisse aller Beteiligten zur Sprache, der Lehrer verwendet Ich-Botschaften zum Ausdruck eigener Bedürfnisse und hört aktiv zu, wenn Schüler ihre Bedürfnisse äußern. Ziel des Klärungsprozesses ist das Ermitteln der einander entgegenstehenden Bedürfnisse.
2. *Sammlung möglicher Lösungen:* Diese Stufe ist von einem unsystematischen Vorgehen geprägt. In einem Brainstorming werden möglichst kreative Vorschläge ohne Bewertung an die Tafel geschrieben.

¹⁹⁶ Vgl. Gordon 1977, 103-127 und Goetze 1998, 10-11.

¹⁹⁷ Vgl. Gordon 1977, 154-190; Goetze 1998, 11-12 und Göppel 2007, 131.

3. *Wertung der Lösungsvorschläge*: Die Vorschläge werden anhand eines gemeinsam vereinbarten Kriteriums bewertet. Inadäquate Vorschläge werden gestrichen, die übrigen Lösungen diskutiert.
4. *Entscheidung für die beste Lösung*: Man entscheidet sich für eine Lösung, die allen möglichst entgegenkommt und bei der keine Verlierer entstehen.
5. *Richtlinien für die Realisierung der Entscheidung*: Dann wird diskutiert, wie die Umsetzung der Lösung durchgeführt werden kann.
6. *Bewertung der Effektivität der Lösung*: Nachdem die Lösung eine Zeit lang angewandt wurde, wird das Erfolgspotential beurteilt.¹⁹⁸

Gordons Ansatz zielt auf demokratische Abläufe im Klassenzimmer, auf mehr Mitspracherecht der Schüler und einen fairen Umgang miteinander im Kontext von sachlichen Aushandlungen angesichts unterschiedlicher Bedürfnislagen¹⁹⁹.

Grenzen seines Konzeptes werden einerseits in den Voraussetzungen gesehen, die zur Durchführung des standardisierten Vorgehens gegeben sein müssen: sprachlich-kommunikative Kompetenzen, Empathiefähigkeit und die Bereitschaft zur Kooperation. Gerade bei schwierigen Kindern und Jugendlichen sind kommunikative und soziale Fähigkeiten eben nicht vorauszusetzen sondern vielmehr zu fördern. Eine weitere Grenze ist andererseits die stark kognitive Orientierung des Ansatzes. Beispielsweise bei der ersten Stufe, der Problemdefinition, wird davon ausgegangen, dass die eigenen Bedürfnisse wahrgenommen und verbal zum Ausdruck gebracht werden können. Tiefer liegende, emotionale Konfliktursachen sind jedoch oftmals nicht bewusst oder nicht vor einer Gruppe präsentierbar.²⁰⁰

Konflikte, die sich auf niedrigen Eskalationsstufen befinden, auf denen noch eine Win-Win-Situation möglich ist, bilden den Gegenstand von Gordons Konfliktlösungskonzept. Extreme Situationen, in denen verbale Beeinflussung nicht mehr greift, werden nicht berücksichtigt.²⁰¹

Auf der Skala der Verfahren des Umgangs mit Konflikten liegt dieser Ansatz im Mittelfeld, da er sowohl stark kognitiv und am Schülerverhalten als auch an den Gefühlen und Bedürfnissen der Beteiligten orientiert ist.

¹⁹⁸ Vgl. Gordon 1977, 197-204 und Goetze 1998, 13-14.

¹⁹⁹ Vgl. Göppel 2007, 132.

²⁰⁰ Vgl. Goetze 1998, 15.

²⁰¹ Vgl. ebd.

Möglichkeiten des Unterrichtsgesprächs

Ausgehend von dem Grundsatz, dass verbalisierte Phantasien als weniger drängend in der Realität erlebt werden²⁰², spricht sich Roland Mack²⁰³ für ein Aufgreifen und Thematisieren von Gefühlen wie Wut, Hass, Neid, Scham oder Schuld im Unterricht aus. Damit handelt es sich hierbei nur bedingt um eine Konfliktintervention, vielmehr jedoch um eine Prävention von eskalierenden Situationen, indem dem Hochkochen brodelnder Themen durch ein Aufgreifen zugekommen wird.²⁰⁴

Mack betrachtet es als pädagogisch hoch relevant, sich näher mit der Gefühlswelt schwieriger Kinder zu befassen²⁰⁵ und vertritt eine „Pädagogik, die die dunklen Stellen, das Verdrängte, Abgewehrte, Ferngehaltene mit berücksichtigt“²⁰⁶ und „sich psychoanalytischer Erkenntnisse bedient“²⁰⁷. Dabei wird der Unterrichtsgegenstand zum Ausgangspunkt genommen, der neben vordergründigen Lernzielen das Potential habe, unbewusste oder heimliche Themen zu Tage zu fördern und damit auch scheinbar störende Momente zu schaffen²⁰⁸. Mack führt zahlreiche Beispiele aus der Unterrichtspraxis an, die aufzeigen, welche Ursachen Hemmungen oder Verweigerungen im Unterricht haben können. So stand etwa hinter der Arbeitsverweigerung eines Jungen die symbiotische Beziehung mit der Mutter und der damit verbundenen Angst vor dem Erwachsenwerden oder hinter dem konsequenten Nicht-Erledigen der Hausaufgaben eine katastrophale familiäre Situation, die das normale Leben und Arbeiten zu Hause in höchstem Maße erschwerten. Mack vertritt die Ansicht, dass es nicht die Aufgabe des Lehrers ist, zu trösten, um mit solchen Umständen verbundene Gefühle fortzuwischen. Er nennt dies „Gefühleklaue“²⁰⁹ und fordert stattdessen, dass diesen Emotionen in einem mehrdimensionalen Unterricht Raum gewährt wird. Schüler sollten die Möglichkeit haben, „Gedanken, Erlebnisse, Phantasien zum Unterrichtsgegenstand zu äußern“²¹⁰ und sich als ernst genommen und bedeutsam erleben zu können.²¹¹

²⁰² Vgl. Mack 2002, 82-83.

²⁰³ Vgl. ebd., 63-88.

²⁰⁴ Vgl. ebd.

²⁰⁵ Vgl. ebd., 63.

²⁰⁶ Ebd., 65.

²⁰⁷ Ebd.

²⁰⁸ Vgl. ebd., 66.

²⁰⁹ Ebd., 69.

²¹⁰ Ebd., 73.

²¹¹ Vgl. ebd., 65-73.

Für den Lehrer bedeute dies, dass die Unterrichtsgegenstände im Vorfeld nach verborgenen Themen abgesucht und dazu präzise Fragen formuliert werden, z.B. könnten im Bereich der Erdkunde zum Thema „Deutschland und seine Nachbarländer“ Fragen zum Thema Grenzen und Grenzüberschreitungen formuliert werden, zu denen die Schüler Erlebnisse berichten können. Dabei komme es darauf an, solche Schüleräußerungen nicht bewertend oder durch Vorwegnahmen und schnelle Nachfragen einzuengen, sondern die Schüler ausreden zu lassen. Mack weist auf die Gefahr hin, eigene innere Konflikte in den Unterricht einzubringen und das Kind mit seinen Problemlagen aus dem Blick zu verlieren.²¹²

Mack stellt sich der Warnung Colette Chilands, die äußert:

„Zu fürchten ist der Lehrer, der Psychoanalytiker spielen möchte, der vom Kind verlangt, alles zu sagen, was es denkt, und anfängt, ihm Deutungen zu geben. Selbst wenn er etwas verstanden hat, muss der Lehrer schweigen. Die Deutung ist oft eine narzisstische Wunde, und diese Wunde ist nur in einem besonderen Rahmen erträglich; der Rahmen der Klasse ist nicht der Rahmen der Psychotherapie, die Spielregeln sind nicht dieselben. Es stimmt nicht, dass man dem Lehrer alles sagen kann.“²¹³

Macks Antwort darauf ist volle Zustimmung, allerdings sollte auch ein Lehrer, der in erster Linie Lehrer und nicht Therapeut ist, sensibel für sich dennoch eröffnende therapeutische Momente sein²¹⁴. Ein gelungenes Unterrichtsgespräch, in dem Überlegungen und Phantasien verbalisiert wurden, seien Hilfen der Realitätsbewältigung für die Schüler und Hinweise für den Lehrer darauf, was die Schüler beschäftigt. Der Lehrer übernehme dabei eine Containerfunktion, da bei ihm Gefühle abgeladen werden können. Dies signalisiere eine innere Bereitschaft zur Begegnung mit den Kindern.²¹⁵

Als Förderung fruchtbarer Gesprächssituationen nennt Mack den „stummen Impuls“, also das Betrachten eines Bildes, zu dem die Schüler ihre Assoziationen und Phantasien anbringen dürfen, ohne dass diese bewertet oder Rückfragen gestellt werden, was verunsichernd auf manche Schüler wirken könnte. Darüber hinaus sei es wichtig, offene Fragen zu stellen und nicht geschlossene, also solche, auf die es nur eine Antwort geben kann. Zu vermeiden seien Wiederholungen von Schüleräußerungen, ständiges Beipflichten oder unglaubliches Loben.

²¹² Vgl. ebd., 74-80.

²¹³ Zitiert bei Mack 2002, 81.

²¹⁴ Vgl. ebd., 81.

²¹⁵ Vgl. ebd., 81-83 und 87-88.

Grundlegend für Unterrichtsgespräche sei „ein inneres Zeitbudget“²¹⁶, ohne dabei den übrigen Unterricht in den Hintergrund zu drängen, wobei das Unterrichtsgespräch jedoch nie verlorene Zeit sei.²¹⁷

Dieser Ansatz des Eingehens auf Störungen, Konflikte und negative Gefühlsäußerungen ist innerhalb der Verfahren des Umgangs mit Konflikten dem Pol der auf Einsicht zielenden Strategien zuzuordnen, da hier keinerlei Veränderungen des Verhaltens angestrebt werden, sondern einzig auf zu Grunde liegende Ursachen eingegangen wird. Grenzen des Ansatzes sind, wie bereits anfangs angedeutet, dass eskalierende Situationen damit nicht unter Kontrolle gebracht werden können, was aber auch nicht die Intention ist. Präventiv und die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler fördernd mag er jedoch durchaus wirken und damit indirekt Faktoren, die konstruktive Konfliktlösungen begünstigen, stärken.

Gewaltfreie Kommunikation

Gewaltfreie Kommunikation (GFK) ist ein von Marshall B. Rosenberg entwickeltes Konzept des Umgangs miteinander, das den Kommunikationsfluss erleichtern soll, der zum friedlichen Lösen von Konflikten und beim Austausch von Informationen notwendig ist.²¹⁸

Rosenberg nimmt grundsätzlich an, dass alles Handeln eines Menschen der Versuch sei, Bedürfnisse zu erfüllen. Ein Konflikt sei damit ein „tragischer Ausdruck eines unerfüllten Bedürfnisses“²¹⁹. Des weiteren geht er davon aus, dass es Menschen Freude bereite, zum Wohlergehen anderer beizutragen, sofern sie das freiwillig tun können.²²⁰

Den Prozess der GFK segmentiert Rosenberg in vier Komponenten: Beobachtungen, Gefühle, Bedürfnisse und Bitten. Zunächst *beobachtet* man, was in einer Situation tatsächlich geschieht und teilt dies dem anderen mit, ohne jedoch zu bewerten. Dann wird ausgesprochen, wie man sich bei der Beobachtung der Handlung *fühlt*. In einem dritten Schritt bringt man zum Ausdruck, welche *Bedürfnisse* hinter diesen Gefühlen stehen und schließt eine spezifische *Bitte* an. Diese vier Informationsteile können verbal oder auch auf anderem Wege kommuniziert werden und sind in ihrer

²¹⁶ Ebd., 87.

²¹⁷ Vgl. ebd., 83-88. Weitere ausführliche Hinweise zum Gespräch zwischen Lehrer und Schüler finden sich bei Juul und Jensen (2009), 290-358.

²¹⁸ Vgl. Rosenberg 2009, 1.

²¹⁹ Rosenberg 2010, 27.

²²⁰ Vgl. Rosenberg 2009, 1.

Reihenfolge variierbar. Der erste Teil der GFK beinhaltet, sich mit Hilfe dieser vier Komponenten auszudrücken. Der zweite Teil umfasst das empathische Zuhören, ebenfalls unter Berücksichtigung der vier genannten Elemente.²²¹

Insgesamt fördere die GFK Respekt, intensives Zuhören und Empathie. Sie werde vielfältig genutzt, beispielsweise um persönliche Beziehungen zu vertiefen, berufliche Kontakte zu fördern oder eigene Bedürfnisse zu befriedigen, ohne anderen Gewalt anzutun.²²²

Das Gegenteil Gewaltfreier Kommunikation nennt Rosenberg „lebensentfremdende Kommunikation“²²³ und meint damit verletzende Muster des Sprachstils wie moralische Urteile, das Anstellen von Vergleichen, das Leugnen von Verantwortung oder das Vermitteln von Wünschen in Form von Forderungen. Diese Muster haben gemeinsam, dass sie das Mitgefühl mit der eigenen Person, aber auch das Mitgefühl für andere blockieren und verletzend wirken²²⁴. Auch wenn durch lebensentfremdende Kommunikation den kommunizierten Wünschen nachgekommen werde, so geschehe dies motiviert von Schuld, Scham oder Angst und fordere damit langfristig hinsichtlich der Beziehung der Kommunikationspartner hohen Tribut²²⁵.

Das Berücksichtigen der vier Elemente ist für Rosenberg das zentrale Moment im Umgang mit Konflikten. Werden Beobachtung und Bewertung vermischt, so höre sich das eher nach Kritik an und fördere eine abwehrende Reaktion des Gegenübers, als wenn Beobachtung und Bewertung auseinandergehalten würden. Dies wiederum erleichtere es, Mitgefühl hervorzurufen²²⁶. Die Fähigkeit, die eigenen Gefühle präzise zu beschreiben, begünstige es, miteinander in Kontakt zu treten. Gerade in Konfliktsituationen sei das Ausdrücken der Gefühle hilfreich, weil dadurch dem anderen die eigene Verletzlichkeit gezeigt werde, was wiederum dem Mitgefühl förderlich sei. Nicht zu verwechseln sei das Ausdrücken der Gefühle jedoch mit Aussagen, die Gedanken, Interpretationen und Einschätzungen wiedergeben.²²⁷

²²¹ Vgl. ebd., 25-26.

²²² Vgl. ebd., 30 und Gens o.J.

²²³ Rosenberg 2009, 42. Die lebensentfremdende Sprache wird in der weiteren Literatur (vgl. ebd., 12) auch Wolfssprache genannt, die GFK dagegen Giraffensprache. Die Giraffe mit ihrem großen Herz lässt positive Eigenschaften leicht in sich vereinigen und dient der GFK als Symboltier. Handpuppen in Form von Wölfen und Giraffen sind weltweit im Einsatz.

²²⁴ Vgl. Rosenberg 2009 und Gens o.J.

²²⁵ Vgl. ebd., 33-42.

²²⁶ Vgl. ebd., 45-54.

²²⁷ Vgl. ebd., 57-66.

Wenn ein Gegenüber sich negativ äußert, könne dies nur der Auslöser für Gefühle sein, nicht aber deren Ursache. Man habe dann prinzipiell vier Möglichkeiten, auf die Aussage zu reagieren: (1) Man gibt sich selbst die Schuld, (2) man gibt anderen die Schuld, (3) man nimmt die eigenen Gefühle und Bedürfnisse wahr, (4) man nimmt die Gefühle und Bedürfnisse wahr, die hinter der negativen Aussage des Gegenübers stehen. Eine Reaktion, die auch nur leise Anklänge an Kritik hat, bringe den Kommunikationspartner dazu, seine Energie in einen Gegenangriff zu investieren und nicht in Mitgefühl. Rosenberg formuliert die Lösung dieser Spannung folgendermaßen: „Je direkter wir unsere Gefühle mit unseren Bedürfnissen in Verbindung bringen, desto leichter ist es für andere, einfühlsam zu reagieren“²²⁸. Damit wird dem anderen vermittelt, dass nicht seine Aussage die Schuld an den eigenen Gefühlen trägt, sondern dass die Gefühle ihren Ursprung in einem in der Person selbst liegenden Bedürfnis haben. Die Ursache der negativen Gefühle liegt dann damit in der Person selbst und das Gegenüber fühlt sich nicht angegriffen.²²⁹

Mit den ersten drei Komponenten, also dem Ausdruck der Beobachtung, des Gefühls und des Bedürfnisses, sollen andere „zu Einfühlsamkeit inspiriert werden“²³⁰. Die vierte Komponente befasst sich damit, worum man andere bitten möchte, damit sich die eigene Lebensqualität steigert, und wie man das tut, damit bei anderen die Bereitschaft zum Mitgefühl gesteigert wird. Zunächst sollten Bitten eindeutig und konkret formuliert werden. Die Verwendung einer positiven Handlungssprache, mit der ausgedrückt wird, was man *will* und nicht, was man *nicht* will, wird angeraten. Darüber hinaus sei die Unterscheidung zwischen Forderungen und Bitten zentral für eine positive Resonanz. Denn wenn dem anderen vermittelt werde, dass man seine Zustimmung nur wünscht, wenn sie freiwillig geschieht, könnten von Offenheit und Empathie geprägte Beziehungen aufgebaut werden. Forderungen dagegen hätten nur das Ziel, den eigenen Willen durchzusetzen bei nicht bestehendem Interesse an den Bedürfnissen des anderen.²³¹

Der bereits erwähnte zweite Teil der GFK, nämlich die vier Komponenten auch auf andere Menschen anzuwenden, nennt Rosenberg „empathisch aufnehmen“²³². Anderen Menschen Empathie entgegenzubringen werde oftmals durch den Drang,

²²⁸ Ebd., 81.

²²⁹ Vgl. ebd., 69-85.

²³⁰ Ebd., 87.

²³¹ Vgl. ebd., 89-109.

²³² Ebd., 111.

die eigenen Gefühle oder Positionen darzustellen oder Ratschläge geben zu wollen, verschleiert. Empathie erfordere einen „leeren Kopf“, der aufnahmebereit sei für die Beobachtungen, Gefühle, Bedürfnisse und Bitten des anderen. Das Gehörte in eigenen Worten zu wiederholen und so Einfühlsamkeit zu vermitteln, bis der andere alles vollständig zum Ausdruck bringen konnte, bevor man sich Lösungen oder dem Nachkommen der Bitten zuwendet, sei hier das entscheidende Prinzip.²³³

Ein Gefühl, das gerade im Rahmen von Konflikten häufig auftritt, ist Ärger. Andere zu bestrafen oder ihnen Vorhaltungen zu machen, würden dieses Gefühl nur oberflächlich ausdrücken. Zu einem vollständigen Ausdruck käme es, wenn man den anderen von jeglicher Verantwortung dafür freispreche und statt dessen die eigenen Bedürfnisse zum Ausdruck bringe. Ein solches Vorgehen erhöhe die Wahrscheinlichkeit der Erfüllung um ein Vielfaches im Vergleich zur Variante des Beschuldigens.²³⁴

Die Anwendbarkeit der GFK auf die Schule für Erziehungshilfe unterstreicht Rosenberg unter anderem mit zahlreichen Beispielen aus seinem Arbeitsalltag, in denen er von seiner Arbeit mit schwererziehbaren Jugendlichen berichtet²³⁵. In diesem Zusammenhang ist die Frage der Anwendung von Macht eine interessante Fragestellung, der Rosenberg nachgeht. Er befürwortet Machtanwendung nur in dem Fall, wenn es für einen Dialog auf Grund drohender Gefahr keine Möglichkeit gibt. Dabei unterscheidet er allerdings zwischen beschützender und strafender Macht. Während es die Absicht der beschützenden Macht sei, Ungerechtigkeiten oder Verletzungen zu verhindern, verfolge die bestrafende Macht das Ziel, jemanden leiden oder bereuen zu lassen. Wenn jemand sich nur deshalb darauf einlasse, etwas zu tun, weil er einer Strafe ausweichen möchte, werde er vom Sinn der Handlung selbst abgelenkt und das Selbstwertgefühl leide darunter. Rosenberg bringt dies anschaulich in dem folgenden Satz zum Ausdruck:²³⁶

„Wenn Kinder ihre Zähne deshalb putzen, weil sie Angst davor haben, beschuldigt oder lächerlich gemacht zu werden, dann verbessert sich vielleicht ihre Zahngesundheit, aber ihr Selbstvertrauen bekommt immer mehr Löcher.“²³⁷

²³³ Vgl. ebd., 113-130.

²³⁴ Vgl. ebd., 161-175.

²³⁵ Vgl. z.B. ebd., 166f., 185-188. Darüber hinaus berichtet Rosenberg (vgl. Rosenberg 2010, 120-130) von Giraffenschulen, also Schulen, deren Schüler mit den Prinzipien der GFK vertraut sind und die insgesamt nach diesen Prinzipien geführt werden.

²³⁶ Vgl. ebd., 183.

²³⁷ Ebd., 183.

Eine Alternative für Strafe beschreibt er dagegen in einem Gespräch, dass er mit Schülern einer Schule, die kurz vor der Schließung stand, führte. Grund für die prekäre Situation der Schule war das chaotische Verhalten der Schüler. Aus dem Gespräch mit ihnen entstand die Idee, statt Strafen einen „Nichtstun-Raum“ einzurichten, der Schülern einen Platz bot, die momentan nicht lernen konnten, aber dennoch das Lernen der anderen nicht stören sollten.²³⁸

Auf der anfangs skizzierten Skala von Interventionsmöglichkeiten ist die GFK recht eindeutig dem Pol der Verfahren, die auf Einsicht zielen, zuzuordnen. Der Vorschlag des „Nichtstun-Raums“ zeigt, dass der Ansatz der GFK durchaus offen ist für kombinierte Verfahren, wie diese Anklänge an den Trainingsraum Balkes deutlich machen. Zudem werden die Eskalationsstufen berücksichtigt und ein Einsatz von beschützender Macht zur Verhinderung von gegenseitiger Vernichtung oder Schädigung nicht ausgeschlossen. Inwieweit die GFK ohne Schulung nicht nur eines, sondern aller Beteiligten fruchtbar wird, sei dahingestellt.

Abschließende Bemerkung

Wie eingangs angesprochen könnten in diesem Kapitel zahlreiche weitere Ansätze ihren berechtigten Platz finden, so z.B. schulische Mediation, Verfahren der konfrontativen Pädagogik oder Gewaltpräventionsprogramme wie etwa „Faustlos“. Der hier gegebene Überblick anhand von ausgewählten Beispielen soll an dieser Stelle genügen und einen Einblick in das Spektrum an Möglichkeiten des Umgangs mit Konflikten gewähren.

Festzuhalten bleibt, dass unterschiedliche Typen von Konflikten unterschiedliche Maßnahmen erfordern. Kein Verfahren kann die Erfordernisse jeder Situation abdecken²³⁹. Die begründete Auswahl von Verfahren oder Verfahrenskombinationen aufgrund einer vorhergehenden Konfliktanalyse stellt eine Notwendigkeit dar, um diesen vielfältigen Anforderungen gerecht werden und sich der Verfahren professionell bedienen zu können. Darüber hinaus sollte bedacht werden, welches Ziel man beim Kind erreichen möchte: möglichst umgehende Verhaltensänderung oder Einsicht. Je nach Situation können auch hier unterschiedliche Erfordernisse vorliegen, wobei nicht generell zu Gunsten kurzfristiger Wirkungen auf langfristige Erfolge verzichtet werden sollte. Die Schule für Erziehungshilfe ist nicht dazu da, ein

²³⁸ Vgl. ebd., 181-188.

²³⁹ Vgl. Glasl 2004, 313 und 397.

Auffangbecken für auffällige Kinder zu sein, die dort für ihre verbleibende Schulzeit mit den Lehrern gemeinsam ein möglichst erträgliches Dasein fristen. Vielmehr gilt es, unangenehme Situationen in Kauf zu nehmen, sie anzugehen und professionell zu handhaben, um Kindern zu einer Weiterentwicklung zu verhelfen und diesen Lernort im Idealfall lediglich zu einem Übergang zu machen.

4. Impulse für die Entwicklung des Lehrerselbstverständnisses

Aufgabe dieses Kapitels ist es, dem Hauptinteresse dieser Arbeit nachzugehen, nämlich der Frage, welches Lehrerselbstverständnis im Umgang mit Konflikten zu entwickeln ist. Welche Rollen und Haltungen sollte ein Lehrer gegenüber seiner Schülerschaft einnehmen, um die konstruktive Konfliktbearbeitung zu begünstigen oder (eskalierenden) Konflikten gar vorzubeugen? Für den Versuch einer Beantwortung dieser Frage soll in zwei ersten Schritten der Lehrerautorität nachgespürt werden, wobei in zwei weiteren Schritten die bisher angestellten Überlegungen und Erkenntnisse zur Konfliktthematik einbezogen und weitergeführt werden.

4.1 Lehrerautorität

Lehrerautorität ist das, was auf dem Prüfstand steht, wenn Schüler sich konfliktprovozierend verhalten. Eine mangelnde Autorität scheint für Disziplinprobleme im Unterricht verantwortlich zu sein. Bauer²⁴⁰ konstatiert, dass sich die Situation in den Klassenzimmern in den letzten zwanzig Jahren verschärft habe und Lehrkräfte heute ihre volle Energie nicht für den Unterricht selbst einsetzen könnten, sondern einen großen Teil für die Herstellung von Situationen aufzuwenden hätten, die einen Unterricht überhaupt ermöglichen²⁴¹. Damit erhöht sich die Gefährdung der Lehrergesundheit, denn laut der Freiburger Schulstudie²⁴² werde destruktives Schülerverhalten zu einem gesundheitlichen Belastungsfaktor ersten

²⁴⁰ Vgl. Bauer 2007.

²⁴¹ Vgl. ebd., 14-15.

²⁴² Vgl. Bauer 2004.

Ranges. Sind Lehrer ausgebrannt, reizbar oder abgestumpft, leiden jedoch nicht nur diese selbst, sondern auch deren Schüler.²⁴³

Die Lösung für Disziplinprobleme sehen manche Erzieher im Durchführen von Strafmaßnahmen, in der strikten Unterwerfung unter Regeln und damit im Aufrichten einer machtorientierten Autorität des Lehrers.²⁴⁴

Dieser Ansicht wird jedoch schnell der Boden entzogen, wenn man bedenkt, dass der Lösungsansatz lediglich auf der Verhaltensebene Veränderung bringen möchte oder kann²⁴⁵. Zudem handelt es sich um defensive Reaktionen auf das Verhalten des Schülers, was ein konstruktives Ergebnis von vornherein ausschließt, da aus der Zusammenarbeit ein Kampf um den Sieg wird, der Lehrer die Initiative und der Schüler das Vertrauen in dessen Führung verliert und jede Partei jeweils an Selbstvertrauen einbüßt²⁴⁶. Dass ein Machtkampf eine destruktive Eigendynamik entwickeln kann, die auf Eskalation zusteuert, nehmen Omer und von Schlippe²⁴⁷ in den Blick. In einem Teufelskreis aus Machtkämpfen werde die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind durch die Dominanzorientierung ersetzt²⁴⁸. Dies erzeugt in demjenigen, der den Kampf verliert, Feindseligkeit dem Sieger gegenüber²⁴⁹. Verliert der Schüler den Kampf, so ist seine Bereitschaft, der Forderung nachzukommen, von nur geringer Motivation gekennzeichnet und die Ausführung bedarf der Kontrolle durch den Gewinner, den Lehrer²⁵⁰. Damit wird weder das Erbringen großer Leistungen noch die Arbeitsmoral gefördert²⁵¹. Zudem werden Kreativität und Forschungsdrang gestoppt, weil bei der Anwendung von Zwang Angst entsteht²⁵². Emotionen sind zwar prinzipiell förderlich für Lernprozesse, auf Angst trifft dies allerdings nicht zu²⁵³. Denn was unter Furcht erlernt wird, kann für die Lösung von Problemen nicht verwendet werden, da beim Abrufen des Erlernten zugleich das beim Lernprozess vorherrschende Gefühl mit abgerufen wird und Angst blockierend

²⁴³ Vgl. Singer 2009, 235-240.

²⁴⁴ Davon berichten Dreikurs, Grunwald und Pepper (2007, S. 73), Schimunek (1998) oder auch Thiersch (2007), ohne diese Ansicht zu teilen.

²⁴⁵ Vgl. Juul/Jensen 2009, 27.

²⁴⁶ Vgl. ebd., 28.

²⁴⁷ Vgl. Omer/von Schlippe 2005.

²⁴⁸ Vgl. ebd., 33.

²⁴⁹ Vgl. Gordon 1977, 159.

²⁵⁰ Vgl. ebd.

²⁵¹ Vgl. ebd.

²⁵² Vgl. ebd.

²⁵³ Vgl. Spitzer 2007, 184.

wirkt²⁵⁴. „Funktioniert“ ein Schüler durch die Anwendung von Macht und Zwang, so kann sich Selbstdisziplin nicht entwickeln, da der Kontrollbedarf bereits von außen gedeckt wird²⁵⁵. Die Anwendung von machtorientierter Autorität zeigt als weitest reichende Konsequenz das Verschwinden des Verantwortungsgefühls, wie es Milgram in seinem Experiment zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität vielfach deutlich werden lässt²⁵⁶. Der Großteil der Versuchspersonen handelte den Forderungen der Autorität gemäß, auch wenn diese Forderungen im Gegensatz zum eigenen Gewissen standen. Viele rechtfertigten ihre Entscheidungen mit dem Argument, nicht in eigener Verantwortung gehandelt zu haben, sondern auf Befehl des – aus ihrer Sicht – verantwortlichen Versuchsleiters²⁵⁷. Erziehungszielen, die die Entwicklung eines persönlichen Verantwortungsbewusstseins anstreben²⁵⁸, kann eine solche Form der Autorität nicht zuträglich sein. Nicht zuletzt beschädigt sie die Beziehung zwischen autoritärem Lehrer und seinen Schülern. „Ein Lehrer besitzt in seiner Klasse nur so lange Macht, wie seine Schüler sich im Zustand der Bedürfnisse, Deprivation, Hilflosigkeit und Abhängigkeit befinden“²⁵⁹. Macht basiert demgemäß darauf, dass sich der Schüler nicht zur Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit entwickelt und wirkt sich „erschreckend destruktiv in zwischenmenschlichen Beziehungen aus“²⁶⁰. Einen unabhängigen, gesund entwickelten Schüler kann ein autoritärer Lehrer kaum erreichen und fördern, da hier seine Macht endet. Für die Anwendung von Machtprinzipien zahlt der Lehrer selbst einen hohen Preis, Singer²⁶¹ nennt es Traumatisierung: Die Herstellung von Macht ist kräftezehrend, geht auf Kosten der Sympathien der Schüler und kann zu Identitätskrisen führen, wenn Lehrkräfte entgegen ihrer Persönlichkeit Machtmittel einsetzen²⁶².

Diesem Verständnis von Autorität steht jedoch ein anderer Ansatz gegenüber, der das „Nicht-fertig-Werden“ mit Schülern darin begründet sieht, dass persönliche sowie Beziehungselemente aus dem Lehrer-Schüler-Verhältnis herausgehalten werden

²⁵⁴ Vgl. ebd., 186.

²⁵⁵ Vgl. Gordon 1977, 159.

²⁵⁶ Vgl. ebd. und Milgram 1974, 170-171.

²⁵⁷ Vgl. Milgram 1974.

²⁵⁸ Vgl. Juul/Jensen 2009.

²⁵⁹ Gordon 1977, 166.

²⁶⁰ Ebd., 168.

²⁶¹ Vgl. Singer 2009.

²⁶² Vgl. Bauer 2007, 222-234.

und die Lernbereitschaft nicht adäquat angefacht wird. Damit ist ein völlig anderes Autoritätskonzept verbunden.²⁶³

Nicht zu verwechseln ist dieser Ansatz mit einer Haltung, die von Nachgiebigkeit und Konfliktvermeidung geprägt ist und allein auf Zuwendung beruht. Damit würde das andere Extrem bedient; Schüler benötigen aber sowohl Zuwendung als auch Führung.²⁶⁴

„*Verstehende Zuwendung* bedeutet, den einzelnen Schüler nicht nur unter dem Aspekt seines schulischen Könnens (oder seiner schulischen Schwächen) zu sehen, sondern auch und vor allem als Person, das heißt, seine Motive, sein Bemühen, sein Verhalten, seine emotionalen Stärken ebenso wie seine problematischen Seiten wahrzunehmen. Dabei vermeidet sie Kränkungen, Demütigungen und Bloßstellungen. *Führung* bedeutet die Notwendigkeit, Werthaltungen zu vertreten, Ziele zu formulieren, Schüler zu fordern, als Lehrkraft mutig zu diesen Forderungen zu stehen und Kritik zu üben, Schülerinnen und Schülern dabei aber Mut zu machen und sie in ihren Anstrengungen zu unterstützen.“²⁶⁵

Die Ausgewogenheit dieser beiden Komponenten ist ausschlaggebend, denn beide Extreme scheitern. Eine gelingende Balance wird durch ein Auftreten als Person mit bestimmten Charakteristika, als jemand „mit Profil“, begünstigt.²⁶⁶

Grundlegend für dieses Verständnis von Autorität ist die Förderung von Integrität als natürliches Erziehungsziel²⁶⁷. Juul und Jensen verstehen unter der Integrität eines Menschen „ein Gefühl von Ganzheit und Verbindung zwischen innerer und äußerer Verantwortlichkeit“²⁶⁸. Die innere Verantwortlichkeit bezeichnet dabei jene Verantwortlichkeit, die jeder Mensch existentiell für sich selbst hat und die durch emotionale Wahrnehmungen und Interaktionen mit anderen entwickelt wird. Die äußere Verantwortlichkeit betrifft die Wertesysteme, die außerhalb der Person bestehen und kulturell sowie intellektuell begründet sind. Geraten die beiden Verantwortlichkeiten miteinander in Konflikt, so würde gemäß der Logik der Gehorsamskultur die äußere Verantwortlichkeit das stärkere Gewicht haben und Unvereinbarkeiten mit der inneren Verantwortlichkeit müssten verheimlicht oder verdrängt werden. Als Alternative dazu würde ein Internalisierungs- und Integrationsprozess einen kognitiven und emotionalen Prozess beschreiben,

„bei dem der oder die Einzelne versucht, einen Kontext und eine Ganzheit (Komplementierung) zwischen den eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen

²⁶³ Vgl. Bauer 2007.

²⁶⁴ Vgl. ebd., 54-55.

²⁶⁵ Ebd., 54 (Hervorhebungen im Original).

²⁶⁶ Vgl. ebd., 55.

²⁶⁷ Vgl. Juul/Jensen 2009, 46.

²⁶⁸ Ebd., 47.

herzustellen und sich Teile der äußeren Werte und Traditionen zu eigen zu machen.“²⁶⁹

Dieses permanente Überprüfen von Erfahrungen ist das Zentrum der psychosozialen Entwicklung. Das Einordnen in ein Wertesystem beruht auf der freien Wahl. „Gehorsam ist zu einer persönlichen Entscheidung geworden und nicht autoritärer Anspruch und/oder soziale Notwendigkeit“²⁷⁰. Davon ausgehend ist Ungehorsam nicht als Anschlag auf die Macht einer Autorität zu betrachten, sondern als ein Schritt zur Integrität in Form eines zeitlich begrenzten Rückzugs, um die innere Verantwortlichkeit zu stärken und dann wieder mit Authentizität in das soziale Gefüge zurückzukehren²⁷¹. Dabei ist Führung durch Erwachsene hilfreich, wobei mit zunehmendem Alter des Kindes der Charakter der Führung einen Wandel hin zur Begleitung und Beratung nehmen sollte²⁷². Als Komponenten einer Führung, die dem Ziel der Integrität am besten entspricht, werden Authentizität, Interesse, Anerkennung, Einbeziehung, Entscheidung und Konflikt genannt²⁷³. Mit Authentizität ist die Kompetenz und Bereitschaft des Erwachsenen gemeint, Grenzen aufzuzeigen, Werte zu vertreten und Wahrnehmungen und Ziele zu zeigen. Das Interesse richtet sich darauf, durch „gleichwürdige“²⁷⁴ Gespräche herauszufinden, wer das Kind ist. Anerkennung bezieht sich auf die sprachliche Bestätigung dessen, das man etwas über das Kind gelernt hat. Diese neue Erkenntnis kann entweder in die gemeinsame Zukunft einbezogen werden oder es ist nicht möglich und sollte dem Kind dann ebenfalls deutlich gemacht werden. In beiden Fällen fühlt es sich ernst genommen. Meist obliegt es dem Erwachsenen, Entscheidungen zu treffen. Dies wiederum kann Konflikte zu Folge haben. „Der Konflikt ist für das innere Gleichgewicht der Kinder eine Notwendigkeit, und er ist eine Voraussetzung für ihre Lust, die Kooperation fortzusetzen.“²⁷⁵ Wird dem Kind durch die Entscheidung des Erwachsenen eine Bedürfnisbefriedigung versagt, so erleidet das Kind einen Verlust, den es zunächst verarbeiten muss. Die Reaktionen auf die Entscheidung sind keine Angriffe, sondern Teil des Prozesses zur Herstellung eines inneren Gleichgewichtes, das die Teilnahme an der Gemeinschaft wieder ermöglicht. Wird diesem Prozess kein Raum gewährt, so hat das Kind nicht die Möglichkeit, die Entscheidung zu

²⁶⁹ Ebd., 49.

²⁷⁰ Ebd., 49.

²⁷¹ Vgl. ebd., 56.

²⁷² Vgl. ebd., 115.

²⁷³ Vgl. ebd.

²⁷⁴ Ebd., 116.

²⁷⁵ Ebd., 118.

akzeptieren und seine Würde zu wahren, sondern muss ganz im Sinne der Gehorsamskultur parieren.²⁷⁶

Juul und Jensen setzen mit ihrer Argumentation ein Gegengewicht zu einer rollenbedingten und mit Machtbefugnissen ausgestatteten Autorität, indem sie ihr eine persönliche Autorität gegenüberstellen, die sich in den Dienst der Förderung der Integrität und persönlichen Verantwortung stellt²⁷⁷. In der folgenden Graphik mag dies nochmals im Überblick deutlich werden:

Früher:	Heute:
Machtausübung	Einbeziehung
Disziplinierung	Dialog/Gespräch
Fokus auf das Verhalten des Kindes	Fokus auf die Beziehung
korrigieren/belehren	Empathie/Fürsorge
wertend	aner kennend/reflektierend
rollenbedingte Autorität	persönliche Autorität

Abb. 7: Gegenüberstellung zweier Arten von Autorität²⁷⁸

Der hier erwähnte „Fokus auf die Beziehung“ wird ebenso von Bauer betont. Beziehung in Form von persönlichem Interesse am Kind, von Forderung und Zuwendung, weckt in ihm ein Gefühl von persönlicher Bedeutsamkeit und Sinnhaftigkeit des Lebens, was die Grundmotivation für das Erbringen von Leistung und Lernen ist²⁷⁹. Ist ein Kind motiviert, so muss es nicht zur Kooperation gezwungen werden²⁸⁰. Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist von Spiegelungen geprägt, die zu Resonanz führen können. Mit Spiegelungen sind jene neurobiologisch belegten Prozesse bezeichnet, die sich unter anderem um die Wahrnehmung des Bildes drehen, das der andere von einem hat und umgekehrt. Im Gehirn wird das Gesehene durch das System der Spiegelneurone parallel nacherlebt, dies umfasst auch die Einstellungen, die an anderen festgestellt werden. So erkennen Kinder ihre Identität und ihre Potentiale an der Art, wie sie von Eltern und Lehrern wahrgenommen werden. Beziehungen spielen daher eine zentrale Rolle in der Entwicklung des Kindes und beeinflussen mit, was aus ihm wird. Resonanz

²⁷⁶ Vgl. ebd., 114-119.

²⁷⁷ Vgl. ebd., 128.

²⁷⁸ Ebd., 335.

²⁷⁹ Vgl. Bauer 2007, 20 und 39.

²⁸⁰ Vgl. Balke 2003, 40-41.

ergibt sich dann, wenn wechselseitige Spiegelungen zwischen Lehrer und Schüler stattfinden und Begeisterung übertragen wird. Durch Beziehung und Resonanz kann die Lernmotivation des Kindes enorm gesteigert werden und die vermeintlichen Anlässe für disziplinierenden Maßnahmen werden stark eingeschränkt.²⁸¹

Juul, Jensen und Bauer zeichnen das Bild einer persönlichen Autorität, die von dem Erziehungsziel der Integrität angetrieben, von Beziehung und Führung getragen wird und dabei auf Machtausübung verzichtet. Der Lehrer Frank McCourt bedenkt beide Autoritätskonzepte in seinem Zitat mit einigen treffenden Worten:

„Ein Lehrer muss wie ein Künstler sein. Er muss seinen eigenen Stil und seine eigene Stimme finden. Wahre Autorität ist ein Mysterium. Eine Mischung aus Persönlichkeit, Sensibilität, Wissen, Stimmung. Der Instinkt dafür, wann man Druck ausübt und wann nicht. Manche Lehrer drohen, benutzen Furcht als Mittel für ihren Unterricht. Ich glaube, dass sich die Aufmerksamkeit und Disziplin bei Schülern besser durch Ermutigung herstellen lassen, durch Inspiration.“²⁸²

Wie kann wahre Autorität nun in der Schule hergestellt und gelebt werden? Mit welchen Rollen eines konfliktbewussten Lehrers muss sie in Einklang gebracht werden? Diesen Fragen widmen sich die beiden folgenden Kapitel.

4.2 Herstellung von Autorität

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass es nicht nur eine Art gibt, ein guter Lehrer mit persönlicher Autorität zu sein, sondern mehrere²⁸³. Die häufig anzutreffende Spaltung von Lehrerkollegien in strenge und liberale Lager ist nicht notwendig, da die Unterrichtsstile weniger ausschlaggebend sind, ob ein Unterricht gut ist, als „die Frage, ob die Lehrkraft Kontakt mit den Schülern herstellen und ihre Aufmerksamkeit binden kann“²⁸⁴.

Sieht man vom persönlichen Stil des Unterrichts ab, so bleiben dennoch einige Aspekte, die eine ideale Lehrerpersönlichkeit ausmachen. „Authentizität“ wäre ein solcher Aspekt und meint, dass der Lehrer nicht einfach neutral, emotionslos und politisch korrekt auftritt, sondern mit Eigenschaften und einem persönlichen Profil. Dies bildet die Grundlage für Ausstrahlung, die in Schülern Motivation und damit Kooperation bewirkt. Man selbst sein zu dürfen ist zudem ein gesundheitsfördernder Faktor.²⁸⁵

²⁸¹ Vgl. ebd., 25-27 und 39; Balke 2003, 40-41.

²⁸² Zitiert nach Bauer 2007, 52.

²⁸³ Vgl. ebd., 65.

²⁸⁴ Ebd.

²⁸⁵ Vgl. ebd., 70.

Diese Präsenz, die mit einem authentischen Auftreten angestrebt wird, kann im Unterricht durch die Körperhaltung, Blickkontakt und den Einsatz der Stimme verstärkt werden²⁸⁶. Bauer betont in diesem Kontext die Wichtigkeit der ersten Augenblicke einer Unterrichtsstunde, die nicht – beispielsweise mit Formalien – vertan werden sollten, sondern der Kontaktaufnahme dienen sollen²⁸⁷. Bereits durch die ruhige Bewegung im Raum hin zu Unruheherden und in extremen Situationen durch die Berücksichtigung der Proxemik²⁸⁸ können Konfliktsituationen entschärft werden, denn dadurch wendet sich die Lehrkraft der Situation zu, ohne Druck auszuüben²⁸⁹. Ein generell freundliches, Optimismus ausstrahlendes Verhalten gegenüber den Schülern ist äußerst wichtig, sollte aber nicht einem Anbiedere ähneln, das den Schülern signalisiert, dass man Angst vor ihnen hat²⁹⁰. Lob und nicht verletzende Kritik machen sich gegenseitig authentisch und wertvoll und sollten kommuniziert werden²⁹¹. Gerade leistungsschwächeren Schüler kann es helfen, wenn man ihnen immer wieder vermittelt, dass man positive Zukunftsvisionen für sie hat²⁹². Regelmäßiger Teil des Unterrichts sollte zudem die Thematisierung des Umgang miteinander sein, um Empathiefähigkeit zu fördern und über den Sinn von Regeln und Wertmaßstäben nachzudenken²⁹³.

Bauers Ratschläge zum Auftreten einer idealen Lehrkraft werden von ihm um notwendige Kompetenzen ergänzt: So benötigt ein Lehrer

„fachliches Können, starke persönliche Präsenz und Ausstrahlung und flexibles Reagieren auf sich ständig verändernde Situationen genauso wie intuitives Gespür, Verständnis für völlig unterschiedliche Schülerpersönlichkeiten, Widerstandskraft, Geschick bei atmosphärischem Gegenwind und – vor allem – Führung“²⁹⁴.

Schimunek sieht ebenfalls einen direkten kausalen Zusammenhang zwischen Kompetenz und Autorität. Er unterteilt die zur Autorität notwendigen Kompetenzen in drei Bereiche – soziale, pädagogische und fachliche Kompetenz. Die soziale Kompetenz drückt sich in einer grundsätzlich ermutigenden und optimistischen Haltung gegenüber der Zukunft der Schüler aus und berücksichtigt die Aspekte Freundlichkeit, Humor und Kommunikationsfähigkeit. Die pädagogische Kompetenz

²⁸⁶ Vgl. ebd., 80 und 86.

²⁸⁷ Vgl. ebd., 81.

²⁸⁸ Proxemik bezeichnet die richtige räumliche Selbstpositionierung der Lehrkraft. (Vgl. ebd., 85.)

²⁸⁹ Vgl. ebd. 82 und 84-87.

²⁹⁰ Vgl. ebd., 82.

²⁹¹ Vgl. ebd.

²⁹² Vgl. ebd., 83.

²⁹³ Vgl. ebd.

²⁹⁴ Ebd., 51.

findet in den Komponenten „Geduld“ und „Konsequenz“ ihren Ausdruck. Die fachliche Kompetenz setzt Wissen und Fähigkeiten auf den Unterrichtsgebieten voraus. Doch auch mit diesen Kompetenzen sei der Erfolg nicht gesichert, denn ohne Erfahrung und die Fähigkeit, nochmals neu zu beginnen, sei dem nicht Planbaren oft nicht beizukommen.²⁹⁵

Anhand der Kompetenzen, die der Lehrerberuf erfordert, ist abzulesen, welche Rollen Lehrkräfte im Verhältnis zum Schüler einnehmen sollen. So müssen sie Experten auf ihrem Fachgebiet, Erziehungsfachleute und Beziehungsspezialisten sein und damit zugleich Autorität und Vertrauensperson. Basierend auf den vorangegangenen Überlegungen ist dies kein Widerspruch, sondern gegenseitig konstitutiv. Da im Umgang mit Konflikten stark die soziale Ebene angesprochen ist, sollen im Folgenden schulfächerbezogene Fachkompetenzen nicht weiter berücksichtigt werden. Es ist festzuhalten, dass sie notwendig für die persönliche Autorität sind, doch sollen nun schwerpunktmäßig soziale und pädagogische Kompetenzen in den Blick genommen werden, um Ableitungen für die Lehrerrollen zu treffen.

4.3 Lehrerrollen

Nachdem festgehalten werden kann, dass eine positive Beziehung zwischen Lehrer und Schüler die Voraussetzung für Erziehungserfolge ist²⁹⁶, weisen Juul und Jensen darauf hin, dass es sich hierbei um ein asymmetrisches Verhältnis handelt, bei dem der Mächtigere, also der Lehrer, die größere Verantwortung für die Qualität der Beziehung und für deren Folgen trägt²⁹⁷. Daher genügt es nicht, wenn Lehrer pädagogisches und didaktisches Wissen haben. „Sie müssen etwas über Beziehungen wissen und ihre Kompetenz entwickeln, um sie zu etablieren, zu korrigieren und weiterzuentwickeln“²⁹⁸. Beziehungskompetenz ist daher ein entscheidender Bestandteil dessen, was eine Lehrkraft an Fähigkeiten mitbringen sollte, um die Rolle einer Bezugsperson²⁹⁹ einnehmen zu können.

Gordon nennt fünf Säulen, auf denen eine effektive Beziehung zwischen Lehrer und Schüler steht: 1. Offenheit und Transparenz für einen ehrlichen Austausch, 2.

²⁹⁵ Vgl. Schimunek 1998.

²⁹⁶ Vgl. Bittner/Ertle/Schmid 1977, 56; Juul/Jensen 2009, 352; Hüther 2006.

²⁹⁷ Vgl. Juul/Jensen 2009, 150.

²⁹⁸ Ebd., 169.

²⁹⁹ Vgl. Bauer 2007, 20 und 27.

Anteilnahme dadurch, dass jeder weiß, was er dem anderen bedeutet, 3. gegenseitige Abhängigkeit statt einseitiger Abhängigkeit, 4. Distanz, die jedem seinen Entfaltungsraum offen lässt und 5. gegenseitige Befriedigung der Bedürfnisse.³⁰⁰

Gerade in Bezug auf Konflikte ist besonders der fünfte Aspekt von weitreichender Bedeutung, da hier oftmals verborgene Ursachen für Konflikte liegen³⁰¹. Ein Verhältnis, in dem Bedürfnisse ausreichend berücksichtigt werden, kann die Konflikthäufigkeit minimieren. Damit gehört das Erkennen und Befriedigen von kindlichen Bedürfnissen³⁰² – hier sei an die Untersuchung von Brazelton und Greenspan³⁰³ erinnert – zum Aufgabenbereich einer konfliktbewussten Lehrkraft, die eine Bindungsperson für ihren Schüler sein möchte und gerade im Fall von Deprivation Gegenerfahrungen³⁰⁴ anbieten möchte. Insbesondere in Konfliktsituationen, die den Lehrer persönlich emotional involvieren, ist die Fähigkeit des „Dahinter-Schauens“ und das Abstrahieren-Können vom Scheinkonflikt und den eigentlichen Ursachen³⁰⁵ für die Professionalität von großer Bedeutung. Der von Winnicott (2003) angeregte positive Blick auf das Störverhalten³⁰⁶ sollte Teil dieser Professionalität sein.

Ein weiterer zentraler Aspekt der Beziehungsarbeit mit „schwierigen Kindern“ ist der bereits angesprochene³⁰⁷ Aspekt der Ermutigung. Kinder, die sich unangebracht verhalten oder nicht gerne arbeiten, sind entmutigt. So lange sie Vertrauen in ihre Kompetenzen haben, verwenden sie konstruktive Mittel; fühlen sie sich jedoch in ihrem Bemühen zurückgewiesen, greifen sie zu negativen Strategien.³⁰⁸

Ermutigung ist also dann von Nöten, wenn der Schüler nicht mehr an seine Fähigkeiten glaubt³⁰⁹. Sie ist demzufolge „ein Hinführen zu einem gesunden Selbstwertgefühl“³¹⁰, das nicht durch Loben oder Konditionieren gelingt, sondern dadurch, dass der Lehrer an die Fähigkeit des Kindes glaubt, wenn es das nicht

³⁰⁰ Vgl. Gordon 1977, 35.

³⁰¹ Vgl. Kapitel über die Ursachen von Konflikten.

³⁰² Dass nicht immer jedes Bedürfnis erfüllt werden kann und soll, ist anzumerken. Erstens würde dies die Möglichkeiten einer Lehrkraft überfordern und zweitens gehört es laut Brazelton und Greenspan (2008) auch zu den grundlegenden Bedürfnissen eines Kindes, Grenzen zu erfahren.

³⁰³ Vgl. Brazelton/Greenspan 2008.

³⁰⁴ Vgl. Hoanzl 2010 und Kapitel über Grundhaltungen im Umgang mit Konflikten.

³⁰⁵ Vgl. Hoanzl 2010.

³⁰⁶ Vgl. Kapitel über die Ursachen von Konflikten.

³⁰⁷ Vgl. ebd. zum Thema „Entmutigung“.

³⁰⁸ Vgl. Dreikurs/Grunwald/Pepper 2007, 89.

³⁰⁹ Vgl. Busch 1998, 103.

³¹⁰ Ebd., 102.

selbst tut. Optimismus, Visionen für den Schüler und das Schaffen von Erfolgserlebnissen, z.B. auf Gebieten, die dem Schüler bereits leicht fallen, kennzeichnen eine ermutigende Lehrerhaltung³¹¹. Bereits aus der Psychotherapie ist bekannt, dass der Glaube des Therapeuten an den Erfolg der Behandlung den tatsächlichen Erfolg beeinflusst³¹². Dies ist auch auf den pädagogischen Kontext zu übertragen, der nicht immer klar von therapeutischen Aspekten zu trennen ist. So zeigt Singer die Bedeutung der helfenden Beziehung im Kontext von psychosomatischen Erkrankungen auf und führt als Beispiel zwei einnässende Kinder an, denen durch die Beziehung zu ihrem Lehrer geholfen werden konnte³¹³. In den Aufgabenbereich des Lehrers fallen laut Gutachten zum Deutschen Bildungsrat 1974³¹⁴ durchaus therapeutische Maßnahmen, die darauf zielen, „die gesunden Anteile der kindlichen Persönlichkeit zu stärken, Anreize zur gesunden Entwicklung im Sinne einer vorbeugenden oder kurativen Psychohygiene“³¹⁵ bereitzustellen. Dies umfasst sowohl einen therapeutischen Unterricht als auch außerunterrichtliche therapeutische Aktivitäten³¹⁶. Damit befindet sich ein Lehrer, der mit Schülern mit Verhaltensstörungen arbeitet, durchaus auch – zwar in begrenztem Umfang, aber dennoch – in der Rolle des Therapeuten.

Ein Lehrer, der Konflikte und Fehler als Chancen und Notwendigkeiten im Herausfinden von Problemlösungen betrachtet³¹⁷ und nicht als Störung oder als tadelnswert, ist eher am Lernprozess orientiert als am Produkt³¹⁸. Seine Rolle ist dementsprechend die eines Lernbegleiters und nicht die einer Urteil fällenden Instanz. Er ist an Partnerschaft und dialogischem Lernen, weniger aber an Konkurrenz interessiert.³¹⁹

„Er oder sie tritt (...) mehr als geduldiger Begleiter in Erscheinung, als Beobachter und Berater, der Vertrauen in die eigene [sic!] Fähigkeiten des Lernens aufbaut und dessen Sinn nicht in vergleichender Bewertung aufgeht. Er oder sie hätten dafür in didaktisch-methodischer Hinsicht Sorge zu tragen, daß [sic!] Individualisierung, zunehmende Selbstorganisation und Selbstverantwortung des Lernens möglich wird. Das Expertentum des Lehrers oder der Lehrerin erweise sich vor allem in einem

³¹¹ Vgl. ebd., 103.

³¹² Vgl. Schneid 1998, 20.

³¹³ Vgl. Singer 1993, 214-219.

³¹⁴ Vgl. Bittner/Ertle/Schmid 1977, 85-90.

³¹⁵ Ebd., 85.

³¹⁶ Vgl. ebd., 85-88.

³¹⁷ Vgl. Kapitel über die Grundhaltungen im Umgang mit Konflikten und Petersen 1996.

³¹⁸ Vgl. Kobelt Neuhaus 2005.

³¹⁹ Vgl. Petersen 1996, 39.

durchdachten, stimulierenden Arrangement der von den Schülerinnen und Schülern mitzubestimmenden Lern- und Arbeitsangebote.“³²⁰

Die Lernbegleitung muss nicht nur auf Wissensbereiche beschränkt betrachtet werden. Sie umfasst auch das soziale Lernen, so auch im Kontext von Konfliktbearbeitung.

In der Konfliktbearbeitung übernimmt der Lehrer die Rolle des Konfliktmanagers. Dies erfordert zum einen Kenntnisse über Konfliktdynamiken und -ursachen³²¹, zum anderen Konfliktfähigkeit. Becker definiert Konfliktfähigkeit wie folgt:

„Wir verstehen darunter die Fähigkeit, in und mit Konflikten zu leben, sie als natürlichen Bestandteil des Berufsalltags zu betrachten und sie auch in ihrer Notwendigkeit – als einer sich bietenden Chance zum sozialen Lernen – zu sehen. Konfliktfähigkeit äußert sich in fehlender Angst vor den Schülern, Kollegen und Vorgesetzten (...), in der realistischen Wahrnehmung eigener Handlungen in der Fähigkeit, Überreaktionen zu vermeiden, von der eigenen starken Betroffenheit vorübergehend abzusehen und konfliktanalytisch zu verfahren.“³²²

Gerade, wenn die Lehrkraft selbst in das Geschehen involviert ist, muss besonders darauf geachtet werden, dass ein neutraler Posten bezogen wird, sofern das möglich ist. Denn hier kann es zu einem Rollenkonflikt kommen, da der Lehrer auf der einen Seite eine Beziehung zum Schüler aufbaut, was Konflikte durchaus erwarten lässt oder mit einschließen kann, auf der anderen Seite aber als neutraler Konfliktmanager in der Klasse steht.

Generell gilt, dass ein konfliktorientiertes Lehrerverhalten sich darin äußert, dass rechtzeitig, d.h. bevor es zu einer Eskalation kommt, eingegriffen wird und dass bei mehreren Konflikten der relevantere aufgegriffen wird³²³. Dies geschieht idealerweise in der Form, dass der Lehrer dem Störverhalten zu Grunde liegende Wünsche oder Befürchtungen erkennt und dementsprechend interveniert. „Der Lehrer sollte durch eine Mitteilung dem Schüler signalisieren, daß [sic!] er ihn zu verstehen sucht und von dieser Basis aus neue Angebote machen“³²⁴. Je nach Eskalationsstufe des Konflikts unterscheiden sich die Interventionsmöglichkeiten. So kann es auf den höchsten Stufen notwendig sein, dass nur noch „eine machtbasierte Drittentscheidung infrage kommt“³²⁵. Um schützend einzugreifend, muss daher ein Lehrer mit einem auf Macht verzichtenden Autoritätsverständnis dennoch Gebrauch von seiner „rollenbedingten“ Macht machen.

³²⁰ Ebd.

³²¹ Vgl. Glasl 2004 und die Kapitel über die Ursachen von Konflikten und Konfliktdynamiken.

³²² Becker 1982, 86. (Vgl. Mahlmann 2000, 20.)

³²³ Vgl. Bittner/Ertle/Schmid 1977, 76-77.

³²⁴ Ebd., 77.

³²⁵ Alexander/Ade/Olbrisch 2005, 24.

Lehrkräfte sollten sich ihrer Rolle als Konfliktverursacher ebenfalls bewusst sein³²⁶. Selbstverursachte Konflikte können auf fehlendem Engagement, fachlicher Inkompetenz, methodischer Inkompetenz, fehlender Handlungskompetenz, mangelnder Konfliktfähigkeit und mangelnder Teamfähigkeit beruhen³²⁷. Seibert weißt zudem auf von Burnout betroffene Lehrkräfte hin – er nennt sie „schwierige Lehrer“³²⁸ –, deren Zusammentreffen mit schwierigen Schülern kaum anders als konfliktreich enden könne.

Neben dem Rollenkonflikt zwischen Konfliktmanager und Konfliktverursacher oder zumindest am Konflikt Beteiligten bietet sich ein weiterer Anlass für einen Rollenkonflikt. Einerseits soll eine fördernde und von Vertrauen geprägte Beziehung zwischen Lehrer und Schüler aufgebaut werden, andererseits ist der Lehrer Vertreter einer Institution, der Entscheidungsgewalt über die Schullaufbahn des Schülers hat. Der Lehrer hat sich vor einer übergeordneten Autorität zu verantworten und muss sich an Regeln halten, die das System, in dem er seinen Beruf ausübt und arbeitet, aufstellt. Dieser Rollenkonflikt kann sich auf die Lehrer-Schüler-Ebene übertragen, indem Handlungszwänge gegeben sind – z.B. zu unterrichten –, die den Erfordernissen der Situation – z.B. ein Schüler tendiert zur Schulverweigerung – nicht entsprechen.³²⁹

4.4 Professionalisierung

Damit Lehrkräfte in pädagogisch herausfordernden Situationen gegenüber den Schülern professionell reagieren, und nicht so, „wie man es von einem beliebigen Erwachsenen erwarten würde“³³⁰, ist eine Professionalisierung von Beziehungs-, Konflikt- und Handlungskompetenzen notwendig. Theoretisches Know-How kann über die Lehrerausbildung und berufsbegleitend durch Fortbildungsmaßnahmen abgedeckt werden, die Professionalisierung der Anwendung in der Praxis erfordert dagegen Erfahrung. In diesem Kapitel sollen daher Maßnahmen, die das die Professionalität steigernde Verwerten von Erfahrungen begünstigen, ihre Beachtung finden.

³²⁶ Vgl. Kapitel „Konflikte in der Schule“.

³²⁷ Vgl. Becker 1982, 65-74.

³²⁸ Seibert 1998, 26.

³²⁹ Vgl. Hoanzl 2002, 38-39.

³³⁰ Schneid 1998, 22.

Arbeitsformen wie z.B. Lehrer-Coachinggruppen³³¹, die an Vorbildern aus dem medizinischen und sozialpädagogischen Bereich orientiert sind³³², können dazu beitragen, zwischenmenschliche Abläufe zu analysieren und Ableitungen für das berufliche Handeln zu treffen³³³. Dabei wird die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrern und Schülern durch beratende Mediziner und Psychologen thematisiert; es findet eine interprofessionelle Beratung statt³³⁴.

Anders dagegen die kollegiale Beratung oder Reflexion: Hier gehören Berater und Ratsuchender dem selben Beruf an und sind oftmals sogar Angehörige des selben Lehrerkollegiums. Dadurch teilen sie sich die Verantwortung für das berufliche Handeln und sind stärker voneinander abhängig. Ziele sind das Vermitteln von Informationen, das Geben von Hilfen bei der Analyse von Situationen und das Bieten psychischer Entlastung angesichts hoher beruflicher Belastung.³³⁵

Neben der Analyse von Erfahrungen und der Reflexion des eigenen Handelns aktivieren Kooperationen weitere Ressourcen zur Steigerung beruflicher Entwicklung. Die Kooperation mit Schülern wurde in dieser Arbeit bereits thematisiert; die Zusammenarbeit mit Kollegen, Eltern, Gemeinde und Fachkräften anderer Professionen soll an dieser Stelle kurz angeschnitten werden.

Was Schüler an Wünschen, inneren Zuständen und Belastungen mit in die Schule bringen, kommt in der Regel nicht nur bei einem Lehrer zum Tragen, sondern betrifft auch andere Kollegen. Neben der kollegialen Reflexion können auch gegenseitige Hospitationen oder andere Formen der Zusammenarbeit das pädagogische Handeln professionalisieren.³³⁶

Maßnahmen, die die Kooperation zwischen Eltern und Lehrer fördern, sind umso wertvoller, als dass divergierendes erzieherisches Verhalten in Schule und Elternhaus wechselseitig sabotierend wirkt, man aber stattdessen bei gemeinsamer Arbeit Eltern als Verbündete gewinnen kann, die das, was in der Schule angestrebt wird, auch zu Hause als Ziel verfolgen sowie unterstützen und umgekehrt.³³⁷

³³¹ Vgl. Bauer 2007, 53.

³³² Solche Vorbilder sind z.B. „mental health consultation“, Balint-Gruppen und Supervision (vgl. ebd. und Bittner/Ertle/Schmid 1977, 78).

³³³ Vgl. Bittner/Ertle/Schmid 1977, 78.

³³⁴ Vgl. Bauer 2007, 53 und Juul/Jensen 2009, 209-211.

³³⁵ Vgl. Bittner/Ertle/Schmid 1977, 79 und Juul/Jensen 2009, 198-209.

³³⁶ Vgl. Hallitzky 1998, 202-204.

³³⁷ Vgl. ebd., 197-201; Bauer 2007, 107-110; Juul/Jensen 2009, 235-239; Omer/von Schlippe (2005), 163-175; Dreikurs/Grunwald/Pepper 2007, 205-215 und Göldner 1998, 71-96.

Die Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Gemeinde und mit pädagogisch-psychologischen oder medizinischen Beratungsstellen berücksichtigt die beruflichen Grenzen eines Lehrers, ohne den Schüler einschränken zu wollen. Nur weil ein Lehrer nicht alles leisten kann, muss ein Schüler nicht auf außerhalb des Kompetenzbereichs des Lehrers stehende Möglichkeiten verzichten. Im Zusammenhang mit psychischen Störungen eines Schülers kann eine Zusammenarbeit mit psychologischen Fachkräften äußerst fruchtbar für das schulische Handlungsfeld sein.

4.5 Zusammenfassung und Zwischenbilanz

Ein konfliktbewusstes Lehrerselbstverständnis basiert auf einem Autoritätskonzept, das zu Gunsten von Beziehung und Lernmotivation auf Machtstrategien und unbedingten Gehorsam verzichtet und dabei zu Selbstvertrauen und der Übernahme von Verantwortung ermutigt. Zuwendung und Führung sind dabei von gleich großer Bedeutung. Ein Lehrer, der erfahren, kompetent und authentisch ist, stellt diese – Konflikt reduzierende – Autorität her. Er ist zugleich Bezugsperson, Autoritätsperson, – in begrenztem Umfang – Therapeut, Konfliktmanager, Konfliktverursacher, Lernbegleiter und nicht zuletzt eine – unvollkommene – Persönlichkeit. Grundsätzlich ist er Konflikten gegenüber offen eingestellt, da er in ihnen Chancen der Weiterentwicklung und einen Teil seiner Arbeit mit schwierigen Kindern sieht. Er ist bereit und kompetent, Konflikte aufzugreifen und zu bearbeiten und verfügt über Kenntnisse hinsichtlich der Dynamiken und Ursachen von Konflikten. Er kann sich Verfahren des Umgangs mit Konflikten nutzbar machen und arbeitet dazu mit Schülern, Kollegen, Eltern und außerschulischen Partnern zusammen.

Für die Anwendung in der Praxis stellt sich nun die Frage, ob die Theorie den Alltag trifft und dort überhaupt umsetzbar ist oder umgesetzt wird. Möglicherweise sind einige Aspekte stärker in den Mittelpunkt zu rücken und andere zu vernachlässigen oder zu ergänzen. Zur Überprüfung dieser Fragen wurde eine empirische Untersuchung an Schulen für Erziehungshilfe durchgeführt, die das Trainingsraum-Programm – in modifizierter Form – als ein Verfahren des Umgangs mit Konflikten nutzen. Wie werden hier schwierige Schüler, die Konfliktthematik und das Lehrerselbstverständnis betrachtet? Wie wird das Konfliktbearbeitungsverfahren durchgeführt und seine Effektivität beurteilt?

5. Empirische Untersuchung: Umgang mit Konflikten und Lehrerselbstverständnis am Beispiel des Trainingsraum-Programms

5.1 Methodische Überlegungen

An dieser Stelle soll ein kurzer Überblick über wissenschaftliche Erhebungsmethoden gegeben werden, um dann die Auswahl der angewendeten Forschungsmethodik begründet darzustellen.

Zunächst unterteilt sich das Feld in quantitative und qualitative Methoden. Während erstere auf eine Messung und „Quantifizierung der Beobachtungsrealität“³³⁸ zielen, stehen im zweiten Fall „Interpretationen von verbalem Material“³³⁹ im Zentrum. Wenn auch oft als Gegensätze dargestellt, lassen sich beide Formen von Methoden miteinander kombinieren und schließen sich nicht gegenseitig aus³⁴⁰.

Quantitative Verfahren der Datenerhebung lassen sich weiter untergliedern in Standardisierte Befragungen, bei denen die strenge Vergleichbarkeit der Daten Voraussetzung ist, Testverfahren, standardisierte Beobachtungen, die sich an einem „systematisch entwickelten Kategoriensystem orientieren“³⁴¹ und nicht-reaktive quantitative Verfahren, die beispielsweise quantitative Inhaltsanalysen von Dokumenten oder amtlichen Daten beinhalten³⁴². Vorteile quantitativer Verfahren sind beispielsweise die leichte Durchführbarkeit und die Möglichkeit der schnellen Auswertung oder des Ziehens zahlreicher Vergleiche³⁴³.

Qualitative Methoden umfassen Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtungen, die meist in Kombination mit anderen Verfahren verwendet werden und bei denen sich der Beobachter als Teilnehmer versteht³⁴⁴, nichtreaktive Verfahren, bei denen bereits vorgefundenes Material wie z.B. Aufsätze oder freie Texte interpretiert werden³⁴⁵ und schließlich qualitative Interviews, die wiederum

³³⁸ Bortz/Döring 2005, 295.

³³⁹ Ebd.

³⁴⁰ Vgl. ebd.

³⁴¹ Krüger 2006, 105.

³⁴² Vgl. Krüger 2006.

³⁴³ Vgl. Bortz/Döring 2005, 296.

³⁴⁴ Zur näheren Information hinsichtlich der Frage der Unterrichtsbeobachtung sei auf Voigt 1997 hingewiesen.

³⁴⁵ Vgl. Krüger 2006.

weiter untergliederbar sind in Leitfaden-Interviews und Erzählgenerierende Interviews³⁴⁶. Zu letzteren zählen narrative Interviews, die die offenste Form dieses Verfahrens darstellen und auf die Hervorlockung lebensgeschichtlicher Erzählungen zielen³⁴⁷. Zur selben Gruppe gehören das episodische Interview und das ero-epische Gespräch³⁴⁸.

Leitfaden-Interviews oder Problemzentrierte Interviews³⁴⁹ weisen einen mittleren Grad an Strukturiertheit auf. Zwar soll der Befragte nach Möglichkeit ungehindert zu Wort kommen, der Interviewer behält jedoch eine zuvor erarbeitete Problemstellung im Blick und lenkt das Gespräch dementsprechend entlang seines Interviewleitfadens³⁵⁰. Damit wird auf der einen Seite der Themenkreis eingegrenzt, auf der anderen Seite werden inhaltliche Aspekte vorgegeben. Dies setzt ein gewisses Vorverständnis der Thematik voraus, das aus „Theorien, eigenen theoretischen Vorüberlegungen, bereits vorliegenden Untersuchungen, ersten eigenen empirischen Befunden oder eigener Kenntnis des Feldes“³⁵¹ gespeist worden sein kann. Leitfadeninterviews ermöglichen eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse³⁵² und unterscheiden sich untereinander im Strukturierungsgrad. So kann ein Leitfaden in einer festgelegten Abfolge von detaillierten Fragestellungen bestehen oder lediglich weitgefasste Gesprächsanregungen bereithalten, was je nach Zielsetzung der Erhebung jeweils sinnvoll sein mag³⁵³. Spezialformen dieser Verfahrensgruppe sind das fokussierte Interview, das sich auf die subjektiven Wahrnehmungen der Befragten hinsichtlich eines zuvor ausgewählten eingegrenzten Themas konzentriert, das Dilemma-Interview, bei dem die Befragten mit einer Dilemma-Situation konfrontiert werden oder die Struktur-Lege-Technik, die sich „Visualisierungen des Gesagten“³⁵⁴ zu Nutze macht³⁵⁵.

Im Hinblick auf die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung fiel die Wahl der Erhebungsmethodik in einem ersten Schritt auf die qualitative Linie wissenschaftlicher Datenerhebung, da eine Darstellung der Konfliktthematik in

³⁴⁶ Vgl. Friebertshäuser 2003, 372.

³⁴⁷ Vgl. Krüger 2006, 94.

³⁴⁸ Vgl. Friebertshäuser 2003, 388.

³⁴⁹ Vgl. Mayring 2002, 67-72.

³⁵⁰ Vgl. ebd.

³⁵¹ Friebertshäuser 2003, 375.

³⁵² Vgl. ebd.

³⁵³ Vgl. ebd., 375-376.

³⁵⁴ Ebd., 382.

³⁵⁵ Weitere Interviewtechniken sind unter anderem nachzulesen bei Bortz/Döring 2005, Friebertshäuser 2003 oder Krüger 2006.

Zahlen in Bezug auf die Fragestellung als nicht weiterführend erscheint. Die Fragestellung dieser Arbeit zielt nicht auf Zahlen oder Tendenzen, sondern auf Rolle und Selbstverständnis von Lehrkräften, die stark mit Konflikten befasst sind, und ist damit stark inhaltsbezogen, was eine qualitative Erhebung sinnvoll macht. In einem zweiten Schritt bot sich die Auswahl eines Leitfaden-Interviews an, da weniger rein persönliche Erlebnisse und Erfahrungen thematisiert, sondern Lehrkräfte in ihrer Funktion als Experten und damit auch „Informationslieferanten“ zur Thematik befragt werden sollten. An vielen Schulen für Erziehungshilfe sowie an Regelschulen findet das Trainingsraum-Programm nach Balke³⁵⁶ in verschiedenen Ausformungen Anwendung. Lehrkräfte, die mit der Arbeit innerhalb dieses Programms betraut sind, boten die Zielgruppe der Untersuchung. Konflikte treten im Schulalltag selbstverständlich nicht nur in dafür vorgesehenen Räumen auf; mit einer strukturell bedingten Ballung dieses Phänomens in Trainingsräumen ist allerdings zu rechnen, da diese systematisch zum Konfliktmanagement eingerichtet wurden und vorgesehen sind. Das von Balke entwickelte Programm sowie die im ersten Teil dieser Arbeit dargelegten theoretischen Erörterungen der Konfliktthematik rahmten das Untersuchungsinteresse ein. Infolge dieser Überlegungen wurden die Daten mit Hilfe des Experteninterviews als einem Typus des Leitfaden-Interviews erhoben. Mayer erläutert:

„Der Befragte ist hier weniger als Person (...), sondern in seiner Funktion als Experte für bestimmte Handlungsfelder interessant. Das Experteninterview bezieht sich auf einen klar definierten Wirklichkeitsausschnitt. Auch wird der Befragte nicht als Einzelfall, sondern als Repräsentant einer Gruppe in die Untersuchung einbezogen. Dem Leitfaden kommt hier deshalb in Hinblick auf den Ausschluss unergiebigster Themen eine noch stärkere Steuerungsfunktion zu. Zentrale Aufgabe ist es, den Befragten auf das interessierende Expertentum zu begrenzen bzw. festzulegen.“³⁵⁷

Hieraus und aus einer theoriegeleiteten Entwicklung der Fragekategorien erscheint eine höhere Strukturiertheit des Leitfadens vorteilhaft, erhöht zudem die Vergleichbarkeit der Ergebnisse und hat Rückwirkungen auf die Auswahl der Auswertungsmethode. Eine qualitative Inhaltsanalyse im Sinne Mayrings³⁵⁸, die sich unter anderem die Hypothesenfindung, Theoriebildung und Klassifizierungen zur Aufgabe macht³⁵⁹, würde nicht im Einklang mit der Erhebungsmethode stehen, da ein höher strukturierter Leitfaden auf bereits gebildeten Hypothesen gründet, nur theoriegeleitet überhaupt seine Berechtigung hat und Klassifizierungen und

³⁵⁶ Vgl. Balke 2003.

³⁵⁷ Mayer 2009, 38.

³⁵⁸ Vgl. Mayring 2008.

³⁵⁹ Vgl. ebd., 20-23.

Kategorienbildung in seiner Strukturiertheit vorwegnimmt. Dies kann jedoch nie in vollem Umfang geschehen; das Leitfaden-Interview behält dem Gespräch einen gewissen Raum für Spontaneität vor und erfordert in seiner Auswertung – wie es die qualitative Inhaltsanalyse leistet – immer auch eine Theorie- und Hypothesenüberprüfung³⁶⁰. Wenn in der Konsequenz dieser methodischen Überlegungen zwar eine qualitative Inhaltsanalyse nicht angebracht erscheint, so wird einer zusammenfassenden und vergleichenden inhaltlichen Auswertung dennoch die Aufgabe zufallen, dass Erhebungsinstrument mit seinen impliziten Hypothesen sowohl zu reflektieren als auch gegebenenfalls um neue Kategorien zu erweitern und so einer Überprüfung zu unterziehen.

5.2 Beschreibung der Erhebung

Festlegung der Grundgesamtheit und der Stichprobe

Als Grundgesamtheit der Untersuchung gelten alle Lehrkräfte an Schulen für Erziehungshilfe im Großraum Stuttgart, die in die Arbeit mit Trainingsräumen oder vergleichbaren an Balke orientierten Programmen involviert sind.

Die Stichprobe umfasst Vertreter der Konzepte insgesamt dreier Schulen aus Reutlingen, Tübingen und Stuttgart durch jeweils einen Experten, nämlich Frau K. als Leiterin des Programms der Schule 1, Herrn W. als ein Vertreter des Teams der Schule 2 und Frau M. als Schulleiterin und Mitbegründerin des Konzeptes an der Schule 3³⁶¹.

Durchführung der Experteninterviews

Die Interviews wurden an den jeweiligen Schulen durchgeführt, an den Schulen 1 und 2 im Trainingsraum³⁶² und an Schule 3 in einem Nebenraum des Büros der Schulleiterin, das innerhalb des Programms ebenfalls genutzt wird.

Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und später an den von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer empfohlenen Transkriptionsregeln orientiert³⁶³.

³⁶⁰ Vgl. ebd.

³⁶¹ Die Namen der an der Untersuchung beteiligten Personen und Schulen wurden anonymisiert.

³⁶² Jede der drei Schulen hat eine andere Bezeichnung für ihren Trainingsraum gefunden. Schule 1 nennt ihn „Krisenbüro“, Schule 2 „Auffangraum“ und Schule 3 „Oase“. Diese Bezeichnungen werden in den Interviews und deren Auswertung verwendet. Handelt es sich jedoch um allgemeine Aussagen, in denen es nicht um die spezielle Ausrichtung des jeweiligen Konzeptes geht, wird der übergeordnete Begriff „Trainingsraum“ genutzt.

³⁶³ Vgl. Kuckartz u.a. 2008, 24-32.

transkribiert. So wurden besonders deutliche Pausen mit (...) gekennzeichnet, Betonungen durch Unterstreichungen markiert, Einwürfe des anderen in Klammern gesetzt, die Sprache leicht geglättet und dialektfrei wiedergegeben und bestätigende Äußerungen des Interviewers, die den Befragten nicht unterbrechen, nicht mit transkribiert³⁶⁴. Meuser und Nagel äußern sich zu sinnvollen Transkriptionsregeln folgendermaßen:

„Da es bei ExpertInneninterviews um gemeinsam geteiltes Wissen geht, halten wir aufwendige Notationssysteme, wie sie bei narrativen Interviews oder konversationsanalytischen Auswertungen unvermeidlich sind, für überflüssig. Pausen, Stimmlagen sowie sonstige nonverbale und parasprachliche Elemente werden nicht zum Gegenstand der Interpretation gemacht.“³⁶⁵

Entwicklung des Interviewleitfadens

Ausgehend von dem Untersuchungsinteresse, den Umgang mit Konflikten innerhalb des Trainingsraum-Programms zu analysieren und Ableitungen auf das Lehrerselbstverständnis zu vollziehen, ergibt sich die folgende Struktur des Leitfadens: Eingeraht von der Beschreibung und der Bewertung des Trainingsraum-Programms stehen die Konfliktthematik und das Lehrerselbstverständnis im Mittelpunkt der Befragung.

Nach einer Einleitungsfrage hinsichtlich des Schülerbilds des Befragten, deren Beantwortung grundlegend für die Auswahl von Interventionsverfahren, die Auffassung von Konflikten und das Lehrerselbstverständnis ist, befassen sich die Fragen zunächst mit der Beschreibung des schuleigenen Konzeptes. Zwar ist das Programm Balkes bekannt und in dieser Arbeit bereits vorgestellt; Erkenntnisgewinn ist dennoch zu erhoffen, da jede Schule Balke als Bezugsgröße verwendet, aber – aus eigenen Überlegungen und der Praxis geborene – Abwandlungen vorgenommen hat. Wie bei der Kritik an Balkes Konzept schon angeklungen, hängt die Effektivität und der Charakter des Verfahrens stark von der konkreten Umsetzung und der Qualität der Konfliktbearbeitung ab. Insofern erscheint es zentral, die schulspezifische Umsetzung im Interview zu thematisieren. Fragen zu den räumlichen Strukturen, der Vorgehensweise und den Angeboten, der Organisation und der theoretischen Begründung fallen unter diesen ersten großen Themenkomplex.

³⁶⁴ Vgl. ebd.

³⁶⁵ Meuser/Nagel 1991, 455.

Daran schließt sich die Erörterung der Konfliktthematik an. Da es letztlich Konflikte sind, die zu dem Einsatz eines solchen Verfahrens überhaupt veranlassen, wird hier herauszufinden sein, welcher Art die Konflikte sind, die den Verfahrensprozess auslösen, welche dahinter stehenden Ursachen aus Sicht der Befragten relevant sind und welche Bedeutung Konflikten zugemessen wird.

Damit nähert sich das Thema den Grundhaltungen im Umgang mit Konflikten und wechselt in den dritten Teil des Interviews, in dem das Lehrerselbstverständnis im Mittelpunkt steht. Neben den Grundhaltungen eines idealen konfliktbewussten Lehrers geht es auch um dessen Techniken, Kompetenzen und die Rolle der Autorität. Welche Auswirkungen der Einsatz des Verfahrens auf die Lehrerrolle hat, wird in der Kategorie „Konzept und Lehrerrolle“ behandelt.

Das Interview schließt mit der Reflexion des Konzeptes, indem Kritik daran zur Sprache kommen kann und Verbesserungsvorschläge zur Steigerung der Effektivität eingebracht werden können. Zudem soll herausgefunden werden, ob das Konzept aus Sicht der Befragten konfliktpräventiv wirkt und wie es aus der Schülerperspektive empfunden wird.

Die Graphik veranschaulicht die Struktur des Interviewleitfadens; die ausführliche Version mit ausformulierten Fragestellungen findet sich im Anhang 1.

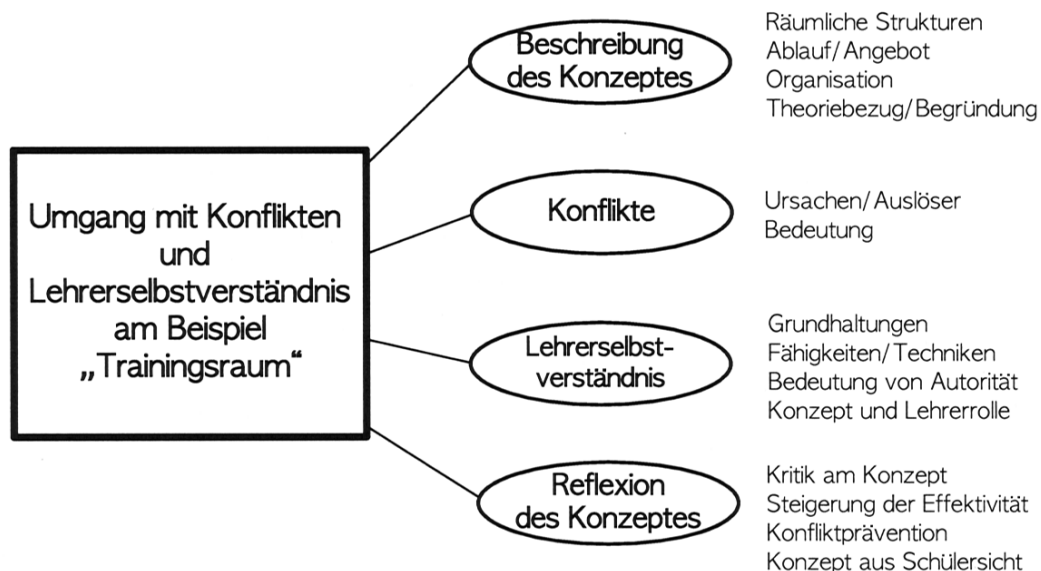


Abb. 8: Struktur des Interviewleitfadens

Zum Vergleich der Untersuchungsergebnisse mit den theoretischen Überlegungen bieten sich für die Einleitungsfrage die Kapitel 2.1 und 2.2 dieser Arbeit an, für die Beschreibung und Reflexion des Konzeptes Kapitel 3.3, für den Bereich „Konflikte“ Kapitel 3.1 und 3.2 und für das Lehrerselbstverständnis die Kapitel 2.3, 3.2, 3.3 und 4.

5.3 Darstellung der Ergebnisse und Verzahnung mit der Theorie

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der Befragungen zusammenfassend, vergleichend und auf dem Hintergrund der bereits dargelegten Theorie dargestellt werden.

Schülerbild

Die Einleitungsfrage befasst sich mit dem Schülerbild der Befragten. Frau K. beschreibt die Schüler kurz als lebhaft und unkontrolliert. Herr W. merkt an, dass die Beschreibungen schwieriger Schüler meist defizitär seien und er mit dem Aufzählen von Störungsbildern wohl nicht die ganze Problematik erfasse. Dennoch versucht er sich darin und erwähnt psychische Störungen, Kontaktschwierigkeiten, das Auffallen im Klassenzimmer durch Störungen, den erhöhten Bedarf an Aufmerksamkeit und ein schwieriges soziales Umfeld als häufige Merkmale. Frau M. gibt die folgende Schülerbeschreibung:

Befragte: Unsere Schüler sind ähm alle einzeln sehr ähm (...) nette Kinder, im Einzelkontakt fast nicht auffällig. Äh, ich denke, es sind Kinder, die größtenteils am Rande der Gesellschaft aufwachsen, wenig Unterstützung und Erziehung von zu Hause erhalten, aber das heißt, die Eltern sind grundsätzlich schon willens und ähm äh möchten ihre Kinder gut erziehen, aber sie sind einfach nicht entsprechend in der Lage auf Grund der eigener biographischer Faktoren. Und deswegen sind die Kinder, wenn sie zu uns kommen, oft sehr entwicklungsverzögert, bindungsgestört, sozial arm und auch teilweise materiell verarmt oder ja, schon auch teilweise verwahrlost, äh, wenig strukturiert, wenig Sicherheiten in ihrer frühen Kindheit erfahren, die eigentlich zum guten Gedeihen eines Menschen äh beitragen. Grundvertrauen gestört, Grundversorgung nicht ausreichend äh bekommen und solche Dinge. (B-56, 19-32)

Während Frau K. vor allem die Gruppe 1 gemäß Mischers Klassifikation³⁶⁶ skizziert, beziehen Herr W. und Frau M. auch die anderen Gruppierungen in ihre damit recht umfassenden Beschreibungen mit ein. Zudem bestätigen alle drei Befragten die große Bedeutung, die Konflikten im Leben dieser Schüler beizumessen

³⁶⁶ Vgl. Mischker 2009, 55.

sein, sei es, indem sie sie selbst heraufbeschwören, um ihr Bedürfnis nach Grenzen zu befriedigen oder durch eine konfliktreiche Umwelt, in der sie aufwuchsen und deren Konfliktbearbeitungsmuster sie übernahmen. Damit werden von den Befragten zu Grunde liegende Bedürfnisse als Konfliktursachen³⁶⁷ und das Lernen am Modell als entscheidend für die Entwicklung von Verhaltensmustern betrachtet³⁶⁸.

Beschreibung und Reflexion des Konzeptes

In Schule 1 steht ein einfacher, ansprechender und heller Raum in der Größe eines Klassenzimmers als „Krisenbüro“ zur Verfügung. Er ist ausgestattet mit Tischen, Stühlen und einigen Angeboten zur Beschäftigung. So ist ein Boxsack mit Handschuhen vorhanden, ein Sandkasten, ein Sofa, die Schulbücherei, ein Computer, Arbeitsmaterialien, Spiele und große Papprollen für Balanceübungen oder als Rückzugsmöglichkeit. Der Raum ist vormittags geöffnet und immer von einem Lehrer besetzt. Frau K. arbeitet mit 14 Wochenstunden die meiste Zeit im Krisenbüro, drei weitere Lehrkräfte unterstützen diese Arbeit in den anderen Stunden. Das Konzept wurde 2004 zur Entlastung des Unterrichts und der Lehrer eingeführt, ist orientiert an Balke und hat zum Ziel, den Schüler wieder zugänglich zu machen, damit er am Unterricht teilnehmen kann. Als vorteilhaft an diesem Konzept wird empfunden, dass ein direktes Reagieren auf den Konflikt möglich wird und kein Verschieben auf spätere Zeitpunkte notwendig ist.

Interviewerin: (...) was ist so vorteilhaft am Krisenraum?

Befragte: Das man situativ reagieren kann eigentlich, ähm das nicht verschieben muss jetzt mal bis nach dem Unterricht, sondern direkt auch zu einer zu einem Ereignis oder Situation äh agieren kann. (B-12, 10-15)

Als Grenzen des Konzeptes spricht Frau K. zum einen die räumlichen und personellen Möglichkeiten an. Zum anderen gebe es auch Schüler, auf die das Konzept keine Wirkung habe.

Zur konkreten Vorgehensweise ist zu sagen, dass die Schüler mit einem kurzen Begleitschreiben, einem vorausgehenden Anruf des Lehrers oder in Begleitung des Lehrers selbst ins Krisenbüro geschickt werden. Je nach Situation wird der Schüler zunächst in Ruhe gelassen, später wird das Gespräch gesucht, um die Situation zu reflektieren. Dies kann auch schriftlich geschehen. Oftmals bringen die Schüler eine

³⁶⁷ Vgl. Kapitel 3.1.

³⁶⁸ Vgl. Kapitel 3.3, Belohnungssysteme und Strafen; Bauer 2007, 24-29.

Aufgabe mit, sei es eine Strafarbeit, die von Frau K. auch manches mal verschoben wird, um sich der Situation widmen zu können, oder die Arbeit am Wochenplan. Nach beendeter Aufgabe darf der Schüler wieder in die Klasse zurückkehren. Andere Kinder kommen zur Belohnung und dürfen dann etwas spielen. Frau K. ist es wichtig, dass sich die Schüler wohlfühlen und in eine Atmosphäre kommen, in der sie offen für das Gespräch werden.

Befragte: (...)ich gönne es den Kindern auch mal, dass sie kommen können zum Spielen einfach. Oder zum Reden. Das ist mir immer ganz wichtig. (...) Also, einfach auch diese Schulsituation ähm, Stress jetzt im Unterricht und da raus zu wollen, hier nicht fortsetzen unbedingt, sondern, wenn es möglich ist, einfach auch nochmal etwas anderes zu bringen, etwas Persönlich-Emotionales auch so. (B-4, 47-53)

Aufnehmen kann das Krisenbüro etwa fünf bis sechs Schüler auf einmal, häufig sind auch regelmäßige Besucher darunter. Hält sich ein Schüler nicht an die Regeln innerhalb des Krisenbüros, wird entweder Hilfe aus Nachbarklassen geholt oder eine Strafarbeit gegeben. Die Regel, die Eltern eines Schülers zu informieren, wenn dieser das Krisenbüro häufig aufsuchen muss, wird nicht eingehalten, da die Klassenlehrer sowieso fast täglich Kontakt mit den Eltern haben.

Veränderungen am Krisenbüro-Konzept hat es seit der Einführung in der Form gegeben, dass früher jeder Lehrer der Schule eine gewisse Zeit für die Arbeit im Krisenbüro einsetzen sollte, während heute vor allem eine Lehrkraft, nämlich Frau K., zuständig ist. Als problematisch wird betrachtet, dass manche Schüler gerne ins Krisenbüro gehen möchten und sich dann im Unterricht bewusst störend verhalten, um diese Ziel zu erreichen. Denn aus Schülersicht ist das Krisenbüro sowohl Belohnung, als auch Strafe, es wird aber auch als Hilfe betrachtet³⁶⁹. Die Effektivität des Krisenbüros wird als vorhanden eingeschätzt, da Schüler, die früher regelmäßige Besucher waren, nun gar nicht mehr kommen müssen. Gesteigert werden könnte die Effektivität durch kleinere Anschaffungen wie z.B. einen CD-Player mit Kopfhörern zum Hören von Hörbüchern, ohne die anderen Schüler zu stören. Insgesamt ist Frau K. mit der räumlichen und personellen Situation sowie der Ausstattung zufrieden. Das Krisenbüro diene nur als vorübergehender Aufenthalt, weitere Angebote gebe es im Rahmen der Schule und müssten nicht durch das Konzept abgedeckt werden.

In Schule 2 steht ein schmaler Raum etwa in der Größe eines halben Klassenzimmers zur Verfügung. In ihm befinden sich einige Tische und Stühle, ein

³⁶⁹ Diese Schülersicht beruht auf der Einschätzung Frau K.s'.

Regal mit Arbeitsmaterialien für alle Klassenstufen und Fächer, Zeitschriften, Malutensilien, eine Matratze mit Kissen und ein Zelt als Rückzugsmöglichkeit. Der Raum, an dieser Schule „Auffangraum“ genannt, ist in der vierten und fünften Stunde geöffnet und kann maximal drei bis sechs Schüler auf einmal aufnehmen. Auch hier gibt es regelmäßige Besucher. Am häufigsten wird der Raum von Schülern großer Klassen genutzt. Betreut wird der Auffangraum durch ein Team von sechs Lehrern, das jedes Schuljahr neu zusammengesetzt wird. Zusammen halten sie alle sechs bis acht Wochen eine Auffangraum-Konferenz ab, in der ausgewertet wird, wie bei welchem Schüler weiter vorzugehen ist. So kann die Beschulung bei manchen Schülern gekürzt werden oder bei gewissen Regelmäßigkeiten kann für einen bestimmten Tag ein Auffangraum-Abo eingerichtet werden. Das Konzept besteht seit ungefähr vier Jahren und wurde genauso wie das Krisenbüro an Schule 1 zunächst eingerichtet, um Lehrer zu entlasten. Inzwischen wurde jedoch festgestellt, dass der Raum auch für die Schüler, also den jeweils betroffenen Schüler und dessen Klasse, eine Entlastung darstellt. Ziel ist es, dass Konflikte innerhalb der Klasse durch den Klassenlehrer gelöst werden, der aber im Bedarfsfall, also bei massiven Störungen, mit dem Auffangraum zusammen arbeiten kann. Durch die Arbeit im Auffangraum sollen die Schüler lernen, früher eine Bremse zu finden und aus der Gewaltspirale auszubrechen. Kritisch äußert Herr W. zu diesem Ziel:

Befragter: Also die sie finden sie finden selten heraus aus dieser Gewaltspirale, dass das, dass es ganz, dass es nicht zur Eskalation kommt. Der Lerneffekt ist nicht da. Aber das ist, was auf jeden Fall da ist, ist das die die Einsicht. Und das hat schon gewirkt, viele kommen schon ruhiger hier an. Ich darf hier darüber reden, dass ich mich ungerecht behandelt fühle, ich darf meine Sicht der Dinge schildern, und ich werde ernst genommen. Und das halte ich für einen sehr positiven Effekt, der ist der ist auch wichtig. (B-41, 20-27)

Wenn die Schüler wissen, dass sie ernst genommen werden, so komme man näher an sie heran, auch durch Einzelgespräche. Das Auffangraum-Konzept beruht auf Balke und deeskalierender Gesprächsführung. Als Grenzen des Konzeptes betrachtet Herr W. zum einen die räumliche Komponente, die Wirkungslosigkeit bei psychisch gestörten Schülern und Aspekte der Konstellation: Manches mal sei es notwendig, die halbe Klasse aufzunehmen, doch dann sei keine effektive Konfliktbearbeitung möglich. Daher wurde die Regel aufgestellt, nicht mehr als einen Schüler aus derselben Klasse aufzunehmen.

Das Procedere ist im Normalfall dies, dass der Klassenlehrer zunächst versucht, den Konflikt im Klassenzimmer zu klären. Ist das nicht möglich, kommt der Auffangraum

ins Spiel. Schüler, die massiv stören, werden vom Lehrer geschickt oder gebracht. Aber auch andere Fälle sind denkbar, so z.B., wenn ein Schüler sich konzentrieren möchte und in seiner Klasse nicht in Ruhe arbeiten kann, besteht die Möglichkeit, den Auffangraum zu nutzen. Die Konfliktbearbeitung im Auffangraum findet durch das Gespräch mit dem dortigen Lehrer statt. Herr W. versucht zunächst, beruhigend auf den Schüler einzugehen. Er lässt den Schüler seine Sicht erzählen, damit er seinen Ärger erst einmal loswerden kann. Dann geht es ihm darum, einen Perspektivenwechsel herzustellen.

Interviewerin: Wie fangen Sie das an, dass dieser Perspektivenwechsel gelingt?

Befragter: Also, wenn ich mir alles angehört habe, was der Schüler so, wie er jetzt ungerecht behandelt wurde und warum die anderen ja schuld waren, weil die sind ja immer schuld, in Anführungszeichen (lacht). Dann versuche ich zu sagen, äh versuche ich mal darauf hinzuweisen: Ok, aber wie hätte jetzt dein Lehrer denn noch anders handeln können? Oder dein Kontrahent jetzt bei dem bei der Beschimpfung oder bei der Schlägerei oder was auch immer war. Und dann versuchen wir so ein bißchen die Spirale ein bißchen zurück zu gehen. Also das schaukelt sich ja immer so ein bißchen auf und dann versuchen wir den Weg langsam zurück zu gehen und versuchen uns die Punkte anzugucken, wo man was hätte anders machen können. Auf diesem Weg versuchen wir das dann ein bißchen. Und eben diese Spirale das ist ja immer dann dieses Hin und Her, der Perspektivenwechsel dreht sich eigentlich da dann die ganze Zeit die Spirale wieder zurück. Also was hätte der andere dann anders machen können, was hättest du vorher anders machen können, wie kam es überhaupt dazu, immer weiter zurück. #00:11:20-1#

Interviewerin: Bis man beim Auslöser landet, oder

Befragter: Bis man irgendwie ganz am Anfang ist und dann merkt man auch ganz oft, der Schüler wäre nicht ausgeflippt oder es wäre gar nicht so weit gekommen, wenn er irgendwie nicht zu Hause einen Riesenstress hätte. Also manchmal kommt man an die Geschichten zu Hause sogar so ran. (B-33, 24-51)

Herr W. beschreibt damit, wie er versucht, den Ursachen auf den Grund zu gehen und Einsicht beim Schüler zu fördern.

Verhält sich ein Schüler im Auffangraum derart, dass er gegen die dortigen Regeln verstößt, wird dennoch versucht, den Schüler auszuhalten oder er wird nach Hause geschickt bzw. abgeholt. Veränderungen seit Beginn des Konzeptes gab es bis auf die Einführung der Auffangraum-Konferenz nicht. Zwischenzeitlich wurde überlegt, ein für alle Auffangraum-Lehrer verbindliches Konfliktbearbeitungskonzept innerhalb des Auffangraums einzuführen, jedoch wurde dieser Gedanke wieder verworfen, da sich jeder Lehrer mit seiner eigenen authentischen Herangehensweise, die zur Persönlichkeit passt, den Konflikten zuwendet. Zur Steigerung der Effektivität könnte

sich Herr W. eine Ausdehnung der Öffnungszeiten, die Einstellung eines vollzeitbeauftragten Sozialpädagogen vorstellen sowie eine räumliche Ausdehnung in Form von bedürfnisorientierten Bereichen: einen Raum zum toben, einen Ruheraum und einen Raum zum Arbeiten. Er schätzt die Wirkung der Auffangarbeit derart ein, dass es weniger Stress im Klassenzimmer gibt, weil Schüler erleben, dass es einen Ort gibt, an dem sie ernst genommen und akzeptiert werden. Allerdings sei beispielsweise bei den regelmäßigen Besuchern allein auf Grund der Auffangraumarbeit keine Entwicklung feststellbar. Das In-den-Auffangraum-geschickt-Werden kommt aus der Sicht Herrn W.s' bei den Schülern sowohl als Strafe wie auch als Entlastung an.

Schule 3 ist mit ihren drei Räumen á 16-18 Quadratmetern vergleichsweise luxuriös ausgestattet. Hier gibt es den von Herrn W. gewünschten Arbeitsraum, der mit Tischen und Stühlen bestückt ist, einen Ruheraum mit Sofa und Spielen und einen mit Weichmatten ausgelegten Toberaum. Zwei Lehrkräfte betreuen diese drei Räume, genannt „Oase“, 20 Stunden in der Woche, immer am Vormittag. Das an Balke und Ford orientierte Konzept wurde etwa vor sechs Jahren eingeführt, da die Notwendigkeit einer „Notrufzentrale“ als Ausweg aus prekären Situationen oder als Auszeitmöglichkeit für Schüler bestand. Das Ziel der Arbeit in der Oase ist einerseits die Entlastung des Unterrichts und der Schulleitung und andererseits das Etablieren einer Konfliktkultur bei den Schülern. Die Grenzen der Oase werden an etwa drei bis fünf Schülern³⁷⁰ deutlich, an die man mittels des Konzeptes nicht heranreicht. Hier wären Psychologen, Anti-Aggressionstrainer oder Sozialpädagogen notwendig. Mit der Einstellung eines Sozialpädagogen sieht auch Frau M. die Möglichkeit einer Steigerung der Effektivität des Konzeptes. Zudem könnte sie sich eine Erweiterung der Oase um eine Werkstatt vorstellen, deren Zielgruppe die älteren Schüler wären, die die Oase bisher nur wenig nutzen. Eine weitere Maßnahme wäre eine Reflexion des Konzeptes in einer Gesamtlehrerkonferenz, wobei auch die konkreten Konfliktbewältigungsstrategien festzulegen wären. Die Sicht der Schüler auf die Oase schätzt Frau M. als Strafe, Hilfe und Ort der Ruhe ein.

Den Ablauf im Konfliktfall beschreibt Frau M. folgendermaßen: Ein Schüler kann sowohl freiwillig in die Oase gelangen oder er wird vom Lehrer geschickt. In jedem

³⁷⁰ von insgesamt etwa 180

Fall nimmt er sich ein im Klassenzimmer vorhandenes Formular „Wegweiser zur Oase“ und füllt es aus.

Wegweiser zur OASE (Tel. 32) 269

Ich, _____ bin am _____ um _____ zur OASE gegangen.
Schülername Datum Uhrzeit

Ich kann bis/ab _____ Uhr in die Klasse/TG zu Herrn/Frau _____ zurückkommen.

Bemerkungen: _____

Unterschrift Lehrer/in

☐ Der Raum ist leider im Moment voll, ich kann später wiederkommen.

Ich traue mir zu, jetzt in die Klasse zu gehen und mich entsprechend zu verhalten.

Unterschrift Schüler/in

Zeit Lehrer/in

Bemerkungen: _____




Abb. 9: Formular „Wegweiser zur Oase“

In der Oase kann sich der Schüler zurückziehen, Aufgaben bearbeiten oder sich austoben. Mit den dortigen Lehrkräften finden Gespräche über die Konflikte statt. Dann kann der Schüler freiwillig wieder zurück in die Klasse, es sei denn, der Lehrer hat eine Zeit festgelegt. Verstößt das Kind gegen die Regeln der Oase, so kommt es ins Rektorat, wo eine Konfliktbearbeitung durch die Schulleitung stattfindet.

Befragte: (...) wir versuchen eben schon dann den Schüler auch hier in diesen Raum zu setzen, ihn zur Ruhe kommen zu lassen, nicht zu drängen, in dem Moment, in dem dann ein Kind dann so außer sich ist, da sollte man ganz wenig eigentlich mit dem sprechen und nichts verlangen und keine Erklärungen oder Rechtfertigungen, sondern ähm zur Ruhe kommen lassen, freundlich ähm anschauen, möchtest ein Glas Sprudel?, und dann ähm, die Türe offen lassen, gucken, ob man schon reinkommen soll oder noch ein bißchen warten und dann in Ruhe einfach sprechen, was (...) ohne Druck einfach mal herausfinden, was dazu geführt hat und meistens, wenn ich es mache, mache ich es meistens so, dass ich dann den Konfliktpartner dazuhole und dann mit den mit den Konfliktpersonen, sind manchmal ja auch mehrere, hier sitze und bißchen grob erfahre, was gelaufen ist und dann äh, im günstigsten Fall schicke ich die Schüler dann äh gemeinsam raus hier zur Tür und sage, ihr lauft jetzt mal zwei-, dreimal um die Schule, vielleicht findet ihr selber eine gute Lösung. Ich bin da. Und äh, also das ist eigentlich der ideale Weg, wenn sie dann zurück kommen und sagen, wir

haben uns vertragen, wir haben uns entschuldigt, es kommt nicht mehr vor und solche Dinge. Ob das dann trägt, das ist äh sei dahingestellt. Manche sind eben schon so, dass sie oft dieselben Konflikte haben, aber (...) so zum Beispiel. (B-61, 15-35)

Die Oase wird vor allem von den Klassen eins bis sechs genutzt, die höheren Klassen regeln die Konflikte entweder intern oder mit Kollegen aus Nachbarklassen. Während sich Schule 3 recht stark an Balkes Rückkehrplan und der Betonung der freien und eigenverantwortlichen Entscheidungen orientiert, gehen Schule 1 und 2 dies weniger bürokratisch an und orientieren sich nur an der groben Struktur. In Schule 1 fallen die von Balke vorgesehenen Beratungsgespräche mit den Eltern weg, da die Klassenlehrer dies bereits täglich tun. Die Annahme des Rückkehrplans wird bei allen Schulen zu nicht praktiziert.

Bei Schule 1 steht das Funktionieren des Schülers stark im Mittelpunkt, dem Frau K. mit Beziehungsarbeit einen Kontrapunkt entgegensetzen versucht. Dennoch wird in Kategorien wie Strafe und Belohnung gedacht und lässt das Konzept auf der Skala aus Kapitel 3.3 in Richtung Verhaltensmodifikation tendieren. Schule 2 erweitert das Konzept um Elemente wie die Auffangraum-Konferenz, die regelmäßig die Konsequenzen aus der Auffangraumarbeit für das weitere pädagogische Handeln überdenkt. Im Zusammenwirken verschiedener Methoden und unter Berücksichtigung der Ursachen von Konflikten wird hier Beziehungsarbeit geleistet, die Einblicke in das innere Erleben von Schülern ermöglicht. Das Konzept der Schule 2 wäre ein gutes Beispiel für ein kombiniertes Verfahren: Konfliktlösungen im Klassenzimmer durch Kooperation, Elemente des Trainingsraum-Programms und das pädagogische Gespräch wirken hier zusammen, wobei letztlich auf Einsicht gezielt wird. Schule 3 geht in seinem Konzept bedürfnisorientiert vor³⁷¹ und versucht durch die zumindest teilweise Freiwilligkeit, die persönliche Verantwortlichkeit des Schülers und seine Entscheidungen zu stärken. Dabei werden Konflikte als Lernfeld betrachtet. Allen drei Konzepten der Schulen ist gemeinsam, dass die Lehrkräfte keine Zusatzqualifikationen haben, und wenn, dann zufälligerweise. Zudem ist allen drei Befragten keine Kritik am Konzept bekannt.

³⁷¹ Dies spiegelt sich in den drei Räumen für drei Bedürfnisse wider: die Bereitschaft zu arbeiten im Arbeitsraum, das Bedürfnis nach Ruhe im Ruheraum oder die Notwendigkeit des Abreagierens bzw. das Bedürfnis nach Bewegung im Toberaum.

Konflikte

Frau K. sieht als Anlass für Konflikte oft sehr kleine Auslöser, die häufig nicht nachvollziehbar erscheinen. So kann ein Schüler die Mitarbeit verweigern und in einen Konflikt mit einem Lehrer geraten, damit aber seine Mitschüler stören und plötzlich auch mit ihnen in Konflikt stehen. Rassistische Äußerungen, Ausdrücke oder Eskalationen können dazu führen, dass ein Schüler ins Krisenbüro geschickt wird. Als dahinterliegende Ursachen für das konfliktorientierte Verhalten ihrer Schüler betrachtet sie das fehlende Vorbild für angemessene Reaktionen, dass die Kinder von klein auf nicht gehabt hätten.

Interviewerin: (...) was steht für dich dahinter, hinter diesen Auslösern?

Befragte: Ah, ich denke mal, dass sie kein Vorbild haben, dass entsprechend reagiert, auch mit Ruhe und Gelassenheit. Also gut, das erfahren sie hier in der Schule, aber wahrscheinlich im privaten Bereich zu Hause oder Freizeit, je nach dem, halt auch nicht. Also (...) oder haben das von frühester Kindheit halt nicht erlebt so. (B-14, 15-22)

Fordere ein Lehrer das Einfügen in Rangordnungen oder schreibe er ihnen etwas vor, so seien das genau die Punkte, die sie nicht leisten und an denen Reibungen entstehen könnten. Dennoch sieht Frau K. Konflikte positiv, da hier eine persönliche Entwicklung zum Ausdruck kommt.

Befragte: Ich ich sehe einen Konflikt eigentlich wirklich nicht nur negativ. Weil, der Konflikt ist ja auch ein Ausdruck deiner deiner Person jetzt mal oder oder persönlichen Entwicklung. Und, ich denke mal, gerade die Kinder, die bei uns sind, denen muss man so ein solche Konflikte einfach auch zugestehen. Einfach, weil sie ja sonst nicht aus ihrer alten Welt rauskommen vielleicht, oder aus ihrem (...) ja, eingeschränktem Dasein, jetzt mal.

Interviewerin: Also, (Wie soll ich das sagen.) du siehst das als Möglichkeit zur Weiterentwicklung (Ja.) oder. Mhm. #00:36:56-5#

Befragte: Mhm. Ja. (...) Als Chance.
(B-16, 27-47)

Mit dieser Grundhaltung erfüllt Frau K. eine wichtige Voraussetzung für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten³⁷².

Herr W. nennt ähnliche Auslöser von Konflikten und ergänzt, dass auch Lehrer Konflikte provozieren können, beispielsweise durch zu hohe intellektuelle Ansprüche an die Schüler. Dies basiere vor allem auf dem Unterschied der Lebenswelten, der beim Lehrer manches mal in Vergessenheit gerate. Die schwierigen sozialen

³⁷² Vgl. Kapitel 3.2.

Umstände, aus denen viele Schüler stammen, sieht er als zu Grunde liegende Ursache für störendes Verhalten im Unterricht. Insgesamt betrachtet auch er Konflikte als eine Chance zur Veränderung und damit Verbesserung.

Auch Frau M. beschreibt kleine Auslöser als vorherrschend und fasst die Ursachen, die häufigen Konflikten zu Grunde liegen, folgendermaßen zusammen:

Befragte: Aber ich denke, es ist Leistungsversagen, äh, Angst unterzugehen, keine Aufmerksamkeit zu bekommen. Ähm, ja, Machtkämpfe unter den Schülern. (...) Ja. Also das zu kurz kommen, das ist ein ganz wichtiger, zentraler Punkt. (B-65, 6-9)

Mit dem „Zu-kurz-Kommen“ lässt sich eine direkte Verbindung zu unerfüllten Bedürfnissen herstellen, die Gordon, Besemer, Rosenberg und viele andere als grundlegend für die Ursachenforschung bei Konflikten betrachten³⁷³. Die Positiva von Konflikten sieht Frau M. in den Revisionen dessen, was man zuvor falsch eingeschätzt hat und im Gewinnen neuer Sichtweisen³⁷⁴.

Befragte: Ja, es gibt ein Gefühl der Zufriedenheit äh, wenn man einen Konflikt mit Schülern gut gelöst hat oder wenn man dann im Gespräch bestimmte Dinge besser versteht, die man vorher vielleicht selber auch falsch eingeschätzt hat. Das sind schon die schönen Momente. (B-66, 52-56)

Lehrer selbstverständnis

Wichtige Grundhaltungen eines Lehrers im Umgang mit Schülern und Konflikten sieht Frau K. vor allem darin, dass dieser den Hintergrund seiner Schüler kennt, er nicht vorgibt, jemand zu sein, der er nicht ist, der zu seinen Fehlern steht und eine Vorbildfunktion für seine Schüler übernimmt.

Befragte: (...)jeder Lehrer müsste seine (...) also auch ja, (...) seine Person, so wie er ist, eben nicht irgendwie vordergründig sein wollen wie-, sondern auch zu sich stehen, letztlich zu, auch zu seinen Fehlern. Das ist auch immer ganz wichtig, dass die Kinder die Rückmeldung kriegen, hallo, ich habe hier vielleicht auch mal etwas nicht so richtig gemacht oder so, oder erkannt. Gerade in in einer Konfliktsituation. (B-17, 42-48)

Damit stellt sie Authentizität und Persönlichkeit in den Mittelpunkt, zwei zentrale Faktoren für gelingende Beziehungen und das Herstellen von Autorität³⁷⁵. Fähigkeiten eines idealen Lehrers wären aus ihrer Sicht Einfühlungsvermögen, eine sensible Wahrnehmung der Schüler und innere Ruhe.

³⁷³ Vgl. Kapitel 3.1 zum Abschnitt „Ursachen von Konflikten“.

³⁷⁴ Vgl. Mahlmann 2000.

³⁷⁵ Vgl. Kapitel 4.

Hinsichtlich der Rolle der Autorität in Konfliktsituationen vertritt sie die Meinung, dass Autorität grundsätzlich notwendig sei, um in einem solchen Augenblick überhaupt gehört zu werden. Dann unterscheidet sie – wie u.a. Juul und Jensen – zwischen zwei Arten von Autorität:

Befragte: (...) Also ich denke, jemand, der gar keine Autorität hat, der würde auch nicht gehört dann. (...) Jetzt bin ich mal nicht so die super Autoritätsperson, weil ich bin eigentlich viel zu lieb, sagen manche Schüler. (...) Aber ich glaube, ich erreiche sie dann irgendwie auf eine andere Art. Also, die hören dann trotzdem.

Interviewerin: Mhm. Kannst du das näher beschreiben, wie die andere Art ist, oder? (LACHT)

Befragte: (LACHT) Ja, das ist schwierig. Also (...) die, ich denke die andere Art, die spüren schon, dass ich sie äh (...) in ihrer in in ihrem Sein wahrnehme, so. Und das, also für mich ist das glaube ich das allerwichtigste, dass ich jeden einzelnen ernst nehme, so wie er kommt jetzt auch und wie er (...) ist. Und in der Zwischenzeit die Schüler auch soweit kenne, dass sie, das ich sie einschätzen kann.

Hier wird deutlich, dass eine persönliche und wertschätzende Beziehung als zentral für Autorität angesehen wird, wobei sie an anderer Stelle betont, dass dies eine klare Führung nicht ausschließt, sondern dass diese ebenfalls notwendig ist³⁷⁶. Die Rolle von Strafen und Machtmitteln kommentiert Frau K. folgendermaßen:

Befragte: (...)für mich ist immer (...) Zeit einfach ein großes großes Moment, das eine Rolle spielt. Und nicht jetzt, der kommt, der hat jetzt eine halbe Stunde Zeit und soll zehn mal die Schulordnung schreiben. Dann muss halt die Schulordnung vielleicht nicht geschrieben sein, jetzt mal, sag ich. Sondern der muss der muss irgendwie eher wieder zurück auf den Boden und dann die äh sa-lasse ich die wie gesagt erstmal Ru-in Ruhe und versuche dann irgendwann, sage ich, und wie geht es dir, ist es ok jetzt wieder oder so, ganz banal. Und der Schüler antwortet dann, ja. Und, sag mal, was war jetzt eigentlich, wieso musst du dich denn so ärgern? Oder so ganz auch ganz tie- ganz untere (...) Schiene einfach auch an Kommunikation. Und in der Regel fangen die dann auch schon an zu erzählen, was los war. Und das ist mir eigentlich dann immer viel wichtiger, dass sie über über ein ähm Vorfall dann reden nochmal, wie dass der zugedeckt wird jetzt mit der Strafarbeit. Die können sie nachher, wenn sie alles los haben, immer noch machen. Oder wenn ein Lehrer dann absolut darauf besteht, dann sollen sie das halt, was weiß ich, mittags noch machen oder so. In der Regel ist es den Lehrern aber Genüge getan, also wenn ich dann sage, hallo, wir haben jetzt darüber geredet und hier hat er da drei vier Sätze geschrieben dazu, wie es zu der Situation kam und (...) und das tut ihm leid, der (...) ja. Und dann ist das eigentlich viel mehr, wie wenn man jetzt eine Strafarbeit hat.

Damit betont sie ein weiteres Mal den Wert der Schüler-Lehrer-Beziehung im Gegensatz zur Durchsetzung von Macht. Das Herstellen von Autorität gelingt laut

³⁷⁶ Vgl. Bauer 2007.

Frau K. durch die Zusammenarbeit mit anderen Lehrern, den Eltern oder Wohngruppen und dem Deutlich-Machen, dass ein Verhalten Konsequenzen hat³⁷⁷.

Herr W. betrachtet als wichtige Grundhaltungen eines konfliktkompetenten Lehrers Konsequenz, aber dennoch Flexibilität in der Form, dass man alle gerecht, aber nicht gleich behandelt. Außerdem sei das Verstehen der Schüler von großer Wichtigkeit. Um Konfliktkompetenzen zu erwerben, empfiehlt er Fortbildungen und Schulungen im Bereich der Gesprächsführung. Auch er sieht die Ambivalenz des Autoritätsbegriffs.

Befragter: Die [Autorität] kann sowohl förderlich als auch bremsend sein. Also wenn man zu autoritär auftritt, dann öffnet sich ein Schüler nicht mehr. Dann denkt der, ok, der hat eh schon seinen Plan, des macht. Wenn der einen Konflikt bearbeitet, bin ich am Schluss immer der Dumme. Das kann kontraproduktiv sein, deswegen ist es enorm wichtig, dass man, ja, fair autoritär auftritt. Also, dass man immer versucht, diese beiden Sichtweisen miteinander in (...) ja, zu verknüpfen. Man muss dem Schüler signalisieren, man nimmt seine Sicht der Dinge auch wahr. (B-48, 11-19)

Das Ziehen klarer Grenzen sieht er dennoch als Bedürfnis der Schüler und weist auf die Probleme einer ebenbürtigen Schüler-Lehrer-Beziehung hin.

Die Offenheit für Konflikte sieht Frau M. als zentrale Grundhaltung eines Lehrers an Schulen für Erziehungshilfe. Damit steht sie nicht alleine, wenn man z. B. die Aussagen Mahlmanns und des Bildungsplans bedenkt. Auch spricht sie eine innere Distanz und Reflexionen von Erfahrungen als elementar für die Lehrergesundheit an³⁷⁸.

Befragte: (...) Er sollte auf alle Fälle dieses diese Konflikte äh offen sein für diese Konflikte. Diese Konflikte akzeptieren als Teil des Auftrags, den wir hier an der Erziehungshilfeschule haben. Und äh er sollte auch schauen, dass er die Konfliktbewältigung oder was man da eben selber auch mit nach Hause nimmt, dass er schaut, dass er dabei auch gesund bleibt, also für sich selber sorgt oder in Supervisionen dann äh diese Konflikte auch äh weiterbearbeitet. (B-67, 22-28)

Eine wertschätzende Haltung den Schülern gegenüber gehöre ebenfalls zur „Grundaustattung“.

Also, wenn jetzt zu mir jemand kommt, äh ein Erstklässler, ein Neuntklässler, Sie, unser Geschäftsführer oder der Kultusminister, dann versuche ich da grundsätzlich mal keinen Unterschied zu machen. Also, die sind mir dann alle gleich wichtig und gleich willkommen. Und die Eltern unserer Schüler. Und ähm, dass man einfach dem Gegenüber signalisiert, äh, du bist mir wichtig, dein Anliegen ist mir wichtig, äh, ich nehme dich ernst, ich akzeptiere dich auch mit deinen äh Schwächen, die du mitbr- offensichtlich mitbringst. Äh,

³⁷⁷ Vgl. Kapitel 4.4.

³⁷⁸ Vgl. Kapitel 4.4.

auch wenn wir Eltern hier zu Besuch haben oder oder Schüler äh, ich habe am Anfang gesagt, das sind viele dabei, die ich am Rande der Gesellschaft sehe. Also unser Auftrag ist jetzt nicht nur Bildung zu vermitteln. Für viele Kinder sind wir auch so etwas wie der erste Ort der Geborgenheit oder sowas wie Heimat. (B-67, 41-54)

Dabei komme es darauf an, Schüler zu ermutigen und ihr Selbstbewusstsein zu stärken³⁷⁹.

Befragte: (...) wenn es mir gelingen würde, in den Kindern äh das ge- ähm Hoffnung zu säen. Also. Und in dem Kind etwas äh wachsen zu lassen, ich bin wer, ich kann etwas, ich bin etwas wert, ich werde gebraucht, wenn ich das schaffen würde (...) (B-68, 6-10)

Der Lehrer spiele dabei die Rolle des Helfers, eine Beziehung zum Schüler sei dabei notwendig. Zentrale Fähigkeiten wären:

Befragte: Mut zum Scheitern, Ausdauer, Empathie, (...) gute Kommunikationsmöglichkeiten, Beratungsmöglichkeiten, Wertschätzung dem anderen gegenüber, uneitel (LACHT), keine Profilsucht (LACHT), nee, einfach ich denke, ähm ja, so wenn man menschlich und gut äh so im 1:1-Kontakt auf äh mit mit Menschen umgehen kann, das wäre schon ganz zentral, finde ich.

Tricks im Umgang mit Konflikten gebe es nicht. Erfahrung und die Unterstützung durch Kollegen sei hilfreich. Durch kollegiale Fallberatungen und Hospitationen könne man es erlernen, Autorität herzustellen, wobei immer auch biographische Aspekte eine Rolle spielten. Auch Frau M. macht dabei zwei Arten von Autorität aus³⁸⁰. Positive Autorität äußere sich darin,

Befragte: Dass ich aufrichtig und glaubhaft und sicher einem Schüler gegenüber trete. (...) Je problematischer ein Schüler, desto klarer muss ich in meinem Auftreten sein. Aber nicht im Sinne von strafender Autorität und angstmachender Autorität, sondern, wenn es geht, eben diese glaubwürdige Autorität, so, ja. Auf Augenhöhe schon dem Schüler begegnen, aber natürlich schon auch vermitteln, auch in der Unterstufe. (...) Ähm, also, ich denke, das gibt unserem Klientel, unseren Schülern ganz große Sicherheit, wenn sie Erwachsene erleben, die klar und sicher auftreten. (B-69, 8-19)

Frau M. bemerkt an anderer Stelle, dass die Voraussetzung des Sich-an-Regeln-Haltens Vertrauen in denjenigen bedeutet, der die Regeln setzt. Damit stehen die Beziehungsarbeit und Autorität in einem wichtigen Zusammenhang.

Ob das Trainingsraum-Programm den Klassenlehrern das Einnehmen einer Rolle erleichtert, die unabhängig von Machtmechanismen funktioniert, wird von allen drei Befragten bis zu einem gewissen Grad bestätigt. Frau K. merkt an, dass Konfliktsituationen durch das Krisenbüro ruhiger geregelt werden könnten, Herr W. sieht eine Entlastung der Schüler-Lehrer-Beziehung darin, dass nicht sofort reagiert

³⁷⁹ Vgl. Busch 1998.

³⁸⁰ Vgl. u.a. Rosenberg 2009.

werden müsse und man die Verantwortung für die Lösung des Konflikts nicht alleine trage. Frau M. sieht vor allem für die Beziehung zwischen Oasenlehrer und Schüler eine Stärkung.

Abschließende Bemerkung

Die drei vorgestellten Konzepte machen deutlich, wie stark die Einordnung des Trainingsraum-Programms auf der Skala aus Kapitel 3.3 von den praktischen Umsetzungen abhängt. Schule 1 handhabt das Programm näher an dem Pol der Steuerung des Verhaltens von außen als die beiden anderen Schulen. Schule 2 legt einen großen Schwerpunkt auf die Konfliktbearbeitung im Gespräch, während Schule drei die Eigenverantwortlichkeit der Schüler stärker ins Blickfeld rückt. Die erfahrenen Experten aus der Praxis bestätigen die theoretischen Überlegungen zu den behandelten Themen „Konflikte“, „Grundhaltungen“ und „Lehrerelbstverständnis“ vielfach. Der Aspekt der klaren Führung wurde hier zum Teil stärker betont als in der Literatur. Zudem wurde deutlich, dass die Beziehung des Trainingsraumlehrers zum Schüler noch nähere Untersuchungen wert gewesen wäre und damit verbunden das Beziehungsdreieck Klassenlehrer-Schüler-Trainingsraumlehrer.

6. Schlussbemerkungen und Ausblick

Hinsichtlich der Frage, welches Lehrerelbstverständnis im Umgang mit Konflikten zu entwickeln ist, ist zunächst die Schülerschaft von Lehrern an Schulen für Erziehungshilfe zu beachten. Man hat es hier mit Schülern zu tun, für deren Entwicklung es förderlich ist, Konflikte aufzugreifen und zu bearbeiten. Konfliktmanagement ist damit Teil der Arbeit des Lehrers, und zwar nicht nur deshalb, damit der Unterricht „funktioniert“, sondern in erster Linie für die Förderung seiner Schüler.

Damit bedarf es einer Grundhaltung gegenüber Konflikten, die diese als willkommene Chance zur Veränderung und Weiterentwicklung wahrnimmt und nicht als Störungen oder Bedrohungen. Fehlverhalten ist nicht tadelnswert – dies könnte ein Lehrer durchaus tun, würde aber den Fortschritt des Schülers nicht positiv beeinflussen –, sondern immer ein den Dialog und das Wachstum anregendes Moment und damit Ausdruck der Hoffnung.

Ausgehend von den Kenntnissen über Konflikte, ihre Dynamiken und Ursachen, ist die Frage nach der eigenen Beteiligung am Konflikt immer angebracht, während die Frage nach der Schuld unwichtig wird. Eine Schulung des Blicks für dahinterliegende Ursachen, zumeist unerfüllte Bedürfnisse, ist für einen konfliktkompetenten Lehrer notwendig.

Welches Verfahren des Umgangs mit Konflikten gewählt wird, bleibt dem Urteil des Lehrers überlassen, der je nach Art des Konflikts, der vorhandenen Eskalationsdynamik und den Bedürfnissen der Schüler Verfahren wählen kann, die das Verhalten von außen steuern oder sich Strategien zu Nutze machen kann, die den Schüler zu einer Einsicht führen, wobei hier der langfristige Wert für den Schüler und die Beziehung zu ihm höher eingeschätzt wird als bei verhaltensmodifizierenden Verfahren. Kombinationen von verschiedenen Verfahren sind denkbar und aus der Praxis heraus ebenfalls empfehlenswert.

Für das Auftreten und das Verständnis des Lehrers von seinen eigenen Rollen gilt, dass er grundsätzlich die Wahlmöglichkeit hat, eine Autorität zu haben, die auf Kontrolle und Macht basiert, den pädagogischen Zielen wie Verantwortlichkeit oder soziale Fähigkeiten zu fördern allerdings zuwider läuft. Oder er kann eine Autorität sein, die sich aus der Beziehung zu den Schülern, aus der Fähigkeit, Begeisterung zu wecken, aus Zuwendung und Führung speist. Der Aspekt des konsequenten und Grenzen setzenden Auftretens ist dabei für das Bedürfnis der Schüler nach Strukturen und Sicherheit sehr wichtig, wie auch die empirische Untersuchung nahelegt. Daneben sind Erfahrung im Umgang mit Schülern, Authentizität und Persönlichkeit ebenfalls von großer Bedeutung. Seine Persönlichkeit zu vertreten schließt mit ein, Fehler zu machen und zu ihnen zu stehen. Lehrer können Konflikte genauso verursachen wie Schüler und sollten sich ihres eigenen Konfliktpotentials und des der schulischen Strukturen bewusst sein.

Ein konfliktbewusster Lehrer wird bemüht sein, eine solche Autorität aufzubauen, indem er Beziehungsarbeit betreibt sowie therapeutische Aspekte seiner Arbeit berücksichtigt. Er betrachtet sich als Begleiter des Schülers auf seinem Weg des Lernens, jedoch nicht etwa als Antreiber oder als Zugpferd. Konflikte sieht er als Lerngelegenheiten, bei denen er als Konfliktmanager auftritt. Durch Kooperationen mit Eltern, Lehrern und außerschulischen Partnern sowie durch die Reflexion seiner Arbeit und Fortbildungen trägt er zur Professionalisierung seiner Arbeit bei, da Kompetenz eine weitere Grundlage echter Autorität ist.

Mit diesem Lehrerselbstverständnis und dem Verständnis der Schule als Raum für Konflikte kann das Selbstvertrauen der Schüler und ihre persönliche Verantwortlichkeit gestärkt werden. Werden soziale Regeln gemeinsam mit den Schülern gelebt³⁸¹ und nicht nur einseitig von ihnen verlangt, ist der Grund für ein förderliches Lernklima, für Wachstum und Fortschritt, gelegt.

Aspekte, die in dieser Arbeit keinen Platz gefunden haben, aber dennoch interessant gewesen wären, sind beispielsweise das Gegenüberstellen weiterer Verfahren des Umgangs mit Konflikten in Verbindung mit einer erweiterten empirischen Untersuchung, die einzelne Verfahren gegeneinander abwägt, oder der Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Werten und angeratenem Lehrerselbstverständnis. Der Vergleich mit anderen Kulturen wäre an dieser Stelle sicher sehr aufschlussreich. Eine Untersuchung, in der Schüler zum Thema „Lehrerrolle“ zu Wort kommen, hätte die Arbeit um eine weitere relevante Perspektive ergänzt. Der wenig greifbare Aspekt der Erfahrung, der von zentraler Wichtigkeit für den Aufbau von Autorität und den Umgang mit Konflikten ist, könnte ebenfalls näher untersucht werden.

Zuletzt bleibt zur Lehrerrolle zu sagen: „Menschen, mit denen wir viel oder intensiv zu tun haben, hinterlassen in uns eine Art Bild, das uns verändern, ja zu einem Teil von uns werden kann“³⁸².

³⁸¹ Vgl. Bauer 2007, 141.

³⁸² Bauer 2007, 26.

Quellenverzeichnis

Literatur

Alexander, Nadja/Ade, Juliane/Olbrisch, Constantin (2005): Mediation – Schlichtung – Verhandlungsmanagement. Formen konsensualer Streitbeilegung. Münster

Balke, Stefan (2003): Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Handbuch zum Trainingsraum-Programm. Ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule. Bielefeld, 2. Aufl.

Bauer, Joachim (2007): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg

Becker, Georg E. (1982): Disziplinkonflikte im Unterricht. Ursachen und pädagogische Maßnahmen. Hagen

Becker, Georg E. (1997): Lehrer lösen Konflikte. Ein Studien- und Übungsbuch. Weinheim/Basel, 8. Aufl.

Becker, Georg E. (2006): Lehrer lösen Konflikte. Handlungshilfen für den Schulalltag. Weinheim/Basel, 11. Aufl.

Bergmann, Wolfgang (2007): Disziplin ohne Angst. Wie wir den Respekt unserer Kinder gewinnen und ihr Vertrauen nicht verlieren. Weinheim/Basel

Bittner, Günther/Ertle, Christoph/Schmid, Volker (1977): Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. In: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 35. Stuttgart, 2. Aufl.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2005): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin u.a., 3. Aufl.

Brazelton, T. Berry/Greenspan, Stanley I. (2008): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim/Basel

Busch, Jakob (1998): Hilfe durch Verstehen – was die Individualpsychologie rät. In: Göldner, Hans-Dieter (Hrsg.): Schwierige Schüler – was tun? Ein Ratgeber für die Unterrichtspraxis. München, 2. Aufl., 97-125

Dreikurs, Rudolf/Grunwald, Bernice B./Pepper, Floy C. (2007): Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. Weinheim/Basel

Duve, Christian/Eidenmüller, Horst/Hacke, Andreas (2003): Fachbuch Mediation in der Wirtschaft. Wege zum professionellen Konfliktmanagement. Köln

Fischer, Armin (2009): Seminarunterlagen zum Seminar „Konflikteskalation in der Schule – Herausforderung, Belastung und Chance / Lösungsversuche anhand ausgesuchter Problemfelder“. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Standort Reutlingen

Friebertshäuser, Barbara (2003): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, 371-395

Glasl, Friedrich (2004): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater, Bd. 2. Bern u.a., 8. Aufl.

Goetze, Herbert (1998): Konfliktlösungen für den Unterricht. Gordon, Glasser, Redl. Potsdam

Göppel, Rolf (2007): Lehrer, Schüler und Konflikte. Bad Heilbrunn

Gordon, Thomas (1977): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Hamburg

Gudjons, Herbert (2006): Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn

Hagedorn, Ortrud (2005): Mediation – durch Konflikte lotsen. 58 schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden. Leipzig

Hallitzky, Maria (1998): Kooperative Maßnahmen im Umgang mit Erziehungsschwierigkeiten. In: Seibert, Norbert (Hrsg.): Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn, 189-212

Hartke, Bodo/Vrban, Robert (2008): Schwierige Schüler – was kann ich tun? 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten. Buxtehude

Hillenbrand, Clemens (2003): Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen. München/Basel, 2. Aufl.

Hillenbrand, Clemens (2006): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. München/Basel, 3. Aufl.

Hoanzl, Martina (2002): Ambivalenz als Herausforderung in der schulischen Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen – Paradigmenwechsel im pädagogischen Denken: Vom „entweder – oder“ zum „und“. In: Ertle, Christoph/Hoanzl, Martina (Hrsg.): Entdeckende Schulpraxis mit Problemkindern. Die Außenwelt der Innenwelt in Unterricht und Berufsvorbereitung mit schwierigen Schülern und jungen Erwachsenen. Bad Heilbrunn, 25-49

Hoanzl, Martina (2006): „...das ist ja wie bei Zidane!“ Schulische Krisensituationen und Konfliktlagen. Oder: Wie Wiener Vordenker unseren pädagogischen Blick

schärfen. Vortrag im Wiener Rathaus am 9. November 2006. Unveröffentlichtes Manuskript

Hoanzl, Martina (2008): Bis zum Mond und wieder zurück. Lernprozesse als Beziehungsprozesse denken. Vortrag in Mils, Tirol, am 25.04.2008. Unveröffentlichtes Manuskript

Hoanzl, Martina (2010): Seminarunterlagen zum Seminar „Konflikte als Entwicklungschance!?“ Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Standort Reutlingen

Hüther, Gerald (2006): Eine neue Kultur der Anerkennung – Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in der Schule. Abschrift eines frei gehaltenen Vortrags. Sendung: 26.11.2006, 8:30 Uhr, SWR 2

Johansson, Jan-Erik (1998): Welche Hilfen bietet die Verhaltensmodifikation? In: Göldner, Hans-Dieter (Hrsg.): Schwierige Schüler – was tun? Ein Ratgeber für die Unterrichtspraxis. München, 2. Aufl., 126-163

Juul, Jesper/Jensen, Helle (2009): Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Weinheim/Basel, 3. Aufl.

Klein, Werner/Krey, Bodin (1999): Umgang mit schwierigen Schülern. Konzeptionelle Überlegungen – Erfahrungen – Ergebnisse. Baltmannsweiler

Kobelt Neuhaus, Daniela (2005): Lob des Fehlers. Gedanken zu einer fehlerbewussten Pädagogik. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Nr. 08/2005, 15-19

Krowatschek, Dieter/Krowatschek, Gita/Wingert, Gordon (2005): Disziplin im Klassenzimmer. Bewährtes und Neues: Ein Erziehungsprogramm aus der Praxis. Lichtenau

Krüger, Heinz-Hermann (2006): Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 1-2006, 91-115

Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden, 2. Aufl., 24-32

Lempp, Reinhart (2002): Jugend – Erziehung – Strafe aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In: Ertle, Christoph/Hoanzl, Martina (Hrsg.): Entdeckende Schulpraxis mit Problemkindern. Die Außenwelt der Innenwelt in Unterricht und Berufsvorbereitung mit schwierigen Schülern und jungen Erwachsenen. Bad Heilbrunn, 50-61

Lohmann, Gert (2007): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Berlin, 4. Aufl.

Mack, Roland (2002): Wegschauen, abwehren oder Konfrontation aufgreifen – Praxis des Unterrichtsgesprächs mit Problemkindern. In: Ertle, Christoph/Hoanzl,

Martina (Hrsg.): Entdeckende Schulpraxis mit Problemkindern. Die Außenwelt der Innenwelt in Unterricht und Berufsvorbereitung mit schwierigen Schülern und jungen Erwachsenen. Bad Heilbrunn, 63-88

Mahlmann, Regina (2000): Konflikte managen. Psychologische Grundlagen, Modelle und Fallstudien. Weinheim/Basel

Mayer, Horst Otto (2009): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung – Durchführung – Auswertung. München/Wien, 5. Aufl.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim/Basel, 5. Aufl.

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel, 10. Aufl.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, 441-471

Milgram, Stanley (1974): Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität. Reinbek bei Hamburg

Ministerium für Kultur und Sport Baden-Württemberg (1996): Bildungsplan für die Schule für Erziehungshilfe. Villingen-Schwenningen

Myschker, Norbert (2009): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart, 6. Aufl.

Omer, Haim/von Schlippe, Arist (2004): Autorität ohne Gewalt. Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen. „Elterlich Präsenz“ als systemisches Konzept. Göttingen, 4. Aufl.

Omer, Haim/von Schlippe, Arist (2005): Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. Göttingen, 2. Aufl.

Petersen, Susanne (1996): Fehler machen – Fehler finden. Oder: Vom Lob des Fehlers. In: Grundschulmagazin, Nr. 10/1996, 39-42

Rosenberg, Marshall B. (2009): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten. Paderborn, 8. Aufl.

Rosenberg, Marshall B. (2010): Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils. Freiburg im Breisgau u.a., 12. Aufl.

Schimunek, Franz-Peter (1998): Von der Autorität des Lehrers und dem Umgang mit schwierigen Schülern in den neuen Bundesländern. In: Göldner, Hans-Dieter

(Hrsg.): Schwierige Schüler – was tun? Ein Ratgeber für die Unterrichtspraxis. München, 2. Aufl., 164-175

Schneid, Konrad (1998): Die Person des Lehrers als entscheidender Faktor in Erziehung und Unterricht. In: Göldner, Hans-Dieter (Hrsg.): Schwierige Schüler – was tun? Ein Ratgeber für die Unterrichtspraxis. München, 2. Aufl., 15-34

Seibert, Norbert (1998): Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht. In: Seibert, Norbert (Hrsg.): Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn, 23-44

Simsa, Christiane (2001): Mediation in Schulen. Schulrechtliche und pädagogische Aspekte. Neuwied/Kriftel

Singer, Kurt (1993): Kränkung und Kranksein. Psychosomatik als Weg zur Selbstwahrnehmung. München, 4. Aufl.

Singer, Kurt (2009): Die Schulkatastrophe. Schüler brauchen Lernfreude statt Furcht, Zwang und Auslese. Weinheim/Basel

Spitzer, Manfred (2007): Kritik der Disziplin aus (neuro-)biologischer Sicht. In: Brumlik, Micha (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim/Basel, 3. Aufl., 169-203

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2010): Schüler an öffentlichen und privaten Schulen für Erziehungshilfe (Verhaltensgestörte, Erziehungsschwierige) nach Klassenstufen. Tab. 31. Am 10.06.2010 per E-Mail empfangene Tabelle

Thiersch, Hans (2007): Rigide Verkürzungen – zur Attraktivität von Bernhard Buebs „Lob der Disziplin“. In: Brumlik, Micha (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim/Basel, 3. Aufl., 12-32

Voigt, Jörg (1997): Unterrichtsbeobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, 785-794

von Wendt, Stephanie (2008): Konfliktlösungsmöglichkeiten in der Schule am Beispiel der Mediation. Studienarbeit. München

Winnicott, Donald W. (2003): Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz. Stuttgart, 4. Aufl.

Internetquellen

Bauer, Joachim (2004): Freiburger Schulstudie. URL: <http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/Schulstudie%20Freiburg%20Kurzfassung.doc>, Recherchedatum 3. Juni 2010

Gens, Klaus-Dieter (o.J.): Gewaltfreie Kommunikation nach Dr. Marshall Rosenberg. Einführung. URL: <http://www.gewaltfrei.de/gk802/modell.php>, Recherchedatum 18. Juli 2010

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Klassifikation von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen.....13

Myschker, Norbert (2009): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart, 6. Aufl., 55

Abb. 2: Entwicklung der Schulen für Erziehungshilfe in Baden-Württemberg.....14

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2010): Schüler an öffentlichen und privaten Schulen für Erziehungshilfe (Verhaltensgestörte, Erziehungsschwierige) nach Klassenstufen. Tab. 31. Am 10.06.2010 per E-Mail empfangene Tabelle, nur Spalte „Insgesamt“ berücksichtigt

Abb. 3: Ursachen innerer Konflikte.....22

Mahlmann, Regina (2000): Konflikte managen. Psychologische Grundlagen, Modelle und Fallstudien. Weinheim/Basel, 51

Abb. 4: Die dialogische Spirale.....30

Kobelt Neuhaus, Daniela (2005): Lob des Fehlers. Gedanken zu einer fehlerbewussten Pädagogik. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Nr. 08/2005, 18

Abb. 5: Verfahren zur Verhaltensänderung.....35

Hillenbrand, Clemens (2006): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. München/Basel, 3. Aufl., 88

Abb. 6: Überblick über die Durchführung des Trainingsraum-Programms.....41

Balke, Stefan (2003): Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Handbuch zum Trainingsraum-Programm. Ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule. Bielefeld, 2. Aufl., 84

Abb. 7: Gegenüberstellung zweier Arten von Autorität.....58

Juul, Jesper/Jensen, Helle (2009): Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Weinheim/Basel, 3. Aufl., 335

Abb. 8: Struktur des Interviewleitfadens.....	73
Abb. 9: Formular „Wegweiser zur Oase“	80

A. Anhang 1 – Interviewleitfaden

Interviewleitfaden:

„Umgang mit Konflikten und Lehrerselbstverständnis am Beispiel ‘Trainingsraum‘“

Präzisierungsfragen (PF), werden bei Bedarf gestellt.

1. Einleitungsfrage

Schülerbild des Befragten	Wie würden Sie jemandem, der nicht Bescheid weiß, Ihre Schüler beschreiben? PF Was ist das Besondere an „E-Schülern“, dass sie eine gesonderte Schule besuchen? PF Welche Rolle spielt das Thema „Konflikte“ bei Ihren Schülern?
----------------------------------	--

„Konflikte“ sind also ein zentrales Thema Ihrer Arbeit. Mich würde nun Ihr Konzept des Umgangs mit Konflikten näher interessieren. Sie betreuen ja an Ihrer Schule ein Krisenbüro/einen Auffangraum/eine „Oase“...

2. Beschreibung des Konzeptes

Räumliche Strukturen <ul style="list-style-type: none">- Beschreibung des Raumes- Mobiliar- Materialien	Was für Räumlichkeiten stehen Ihnen zur Verfügung? PF Welche Möglichkeiten der Konfliktbearbeitung bieten diese Räumlichkeiten (Angebote, Material, Ausstattung etc.)? PF Haben sie räumliche Veränderungswünsche?
Ablauf/Angebot <ul style="list-style-type: none">- Vorgehensweise- Tätigkeiten/Beschäftigung- Kommunikation zwischen Klassenlehrer und Trainingsraumlehrer- Regeln- Vermittlung des Konzepts an Eltern/neue Schüler	Wie ist das Procedere, wenn ein Schüler sich derart verhält, dass er ins Krisenbüro/ in den Auffangraum/in die Oase geschickt wird? PF Wann und auf welche Weise gelangt der Schüler ins Krisenbüro/ in den Auffangraum/in die Oase? (alleine, aus welchen Gründen) PF Was soll dort mit dem Schüler geschehen? (Strafarbeiten, Konfliktbearbeitung, Hausaufgaben, spezielle Programme...) PF Unter welchen Bedingungen kommt der Schüler wieder zurück in die Klasse? PF Wie funktioniert in solchen Situationen die

	<p>Kommunikation zwischen Ihnen und den jeweiligen Klassenlehrern? (Formulare, Anrufe, keine Kommunikation notwendig, da Vorgehen klar,...)</p> <p>Gibt es Schüler, die immer wieder im Krisenbüro/im Auffangraum/in der Oase landen?</p> <p>Gibt es Lehrer, die ihre Schüler häufiger schicken als z.B. andere Kollegen?</p> <p>Gibt es Regeln im Krisenbüro/Auffangraum/in der Oase? Welche?</p> <p>Was geschieht bei Nichteinhaltung?</p> <p>Wie wird den Eltern das Konzept vermittelt? (Elternbrief, Elternabend, persönliches Gespräch...)</p> <p>Wie werden (neue) Schüler darüber informiert?</p> <p>Gibt es sonstige bisher unberücksichtigt gebliebene Punkte, die Ihre Arbeit im Krisenbüro/im Auffangraum/in der Oase ausmachen?</p>
Organisation - beteiligte Lehrkräfte - Öffnungszeiten - Frequentierung - Gelder	<p><i>Nun würden mich noch einige Zahlen interessieren...</i></p> <p>Wie viele Lehrkräfte arbeiten im Krisenbüro/im Auffangraum/in der Oase?</p> <p>Haben diese Lehrer eine Zusatzausbildung/Zusatzqualifikation im Umgang mit Konflikten (z.B. Mediatoren)?</p> <p>Wie viele Wochenstunden ist das Krisenbüro/der Auffangraum/die Oase besetzt?</p> <p>Wie viele Schüler etwa kommen pro Tag ins Krisenbüro/in den Auffangraum/ in die Oase?</p> <p>Wie finanziert sich das Krisenbüro/der Auffangraum/die Oase?</p>
Theoriebezug/Begründung	<p>Seit wann gibt es dieses Konzept schon an Ihrer Schule?</p> <p>Welche Gründe führten zur Einrichtung des Krisenbüros?</p> <p>Evtl.: Waren Sie an der Gründung des Krisenbüros/des Auffangraumes/der Oase beteiligt?</p>

	<p>PF Welche Rolle haben Sie dabei gespielt?</p> <p>Gibt es einen bestimmten theoretischen Bezug, der dem Konzept zu Grunde liegt? Würden Sie ihn bitte kurz skizzieren?</p> <p>Was genau soll im Kind angestoßen werden?</p> <p>PF Was ist das Ziel der Arbeit im Krisenbüro/im Auffangraum/in der Oase?</p> <p>PF Warum ist es wichtig?</p> <p>Welche besondere Chancen aber auch welche Grenzen bietet die Arbeit im Krisenbüro/im Auffangraum/in der Oase?</p> <p>Nun gibt es ja auch Schulen, die für den Umgang mit Konflikten keinen Krisenraum – oder wie man ihn auch nennen mag – einsetzen. Worin bestehen denn die Chancen und worin die Grenzen eines Krisenraumes?</p>
--	---

Das Krisenbüro/den Auffangraum/die Oase gibt es ja in erster Linie zur Handhabung schwieriger Situationen. Vielleicht können wir noch einen Blick auf die Ursachen und Auslöser dieser Situationen werfen.

3. Konflikte

<p>Ursachen/Auslöser typische/häufige Ursachen Art des Konfliktes S-S oder L-S?</p>	<p>Aus welchen Gründen kann ein Schüler ins Krisenbüro/in den Auffangraum/in die Oase kommen oder geschickt werden?</p> <p>PF Was wären häufige oder typische Ursachen?</p> <p>PF Erzählen Sie mir ein Beispiel eines typischen Konflikts.</p> <p>PF Handelt es sich eher um Konflikte zwischen <u>Lehrern und Schülern</u> oder <u>Schülern und Schülern</u>?</p> <p>Welche Ursachen stehen Ihrer Meinung nach hinter derartigen Verhaltensweisen?</p> <p>PF Warum reagieren viele andere Kinder bei gleichen Auslösern anders?</p> <p>Mit welchen Wünschen oder pädagogischen Zielen eines Lehrers geraten Schüler am häufigsten in Konflikt?</p>
<p>Bedeutung Konflikt als Chance? Konflikt als Störfaktor?</p>	<p>Wie lautet Ihre Zielsetzung im Krisenbüro/Auffangraum/in der Oase, wenn ein völlig aufgebrachtes Kind hereinkommt?</p> <p>PF Was möchten Sie kurz- oder auch langfristig beim Kind erreichen?</p>

	<p>Ist es aus Ihrer Sicht sinnvoller, in der jeweiligen Konfliktsituation allein mit dem aufgebrachten Kind zu arbeiten, oder sollte(n) z.B. auch die andere(n) Konfliktpartei(en) beigezogen werden?</p> <p>Denken Sie an Ihre eindrücklichste Konfliktsituation zurück. Was war das Außergewöhnliche dieser Situation?</p> <p>Konflikte werden im Allgemeinen als eher negativ empfunden. Erinnern Sie sich an Konflikte im Rahmen Ihrer Arbeit, die Sie in positiver Erinnerung haben?</p> <p>PF Würden Sie bitte davon berichten?</p>
--	--

Der Umgang mit Konflikten stellt für Lehrkräfte an E-Schulen eine besondere Herausforderung dar.

4. Lehrerselbstverständnis

Grundhaltungen , die ein Lehrer im Umgang mit Schülern und Konflikten einnehmen sollte	<p>Welche Grundhaltungen sollte Ihrer Meinung nach ein Erziehungshilfe-Lehrer im Umgang mit Schülern und Konflikten einnehmen, um gesund und erfolgreich arbeiten zu können?</p> <p>PF Wie sieht dieser Lehrer das Kind und wie sich selbst?</p>
Fähigkeiten/Techniken , die ein idealer Lehrer mitbringen sollte	<p>Welche sind die wichtigsten Fähigkeiten, die ein Lehrer mitbringen sollte, um Konflikte erfolgreich handhaben zu können?</p> <p>Gibt es bestimmte Techniken oder Tricks des Umgangs mit Konflikten, die Sie empfehlen würden?</p>
Bedeutung von Autorität	<p>Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang Autorität?</p> <p>Ist sie eher förderlich oder hinderlich im Umgang mit Konflikten?</p> <p>In welchen Situationen ist Autorität unabdingbar? In welchen zu vermeiden?</p> <p>Wie kann Autorität hergestellt werden? Was würden Sie einem jungen Kollegen raten, der damit Probleme hat?</p>
Konzept und Lehrerrolle	<p>Trägt das Konzept dazu bei, dass Lehrer und Schüler – außerhalb des Krisenbüros/des Auffangraums/der Oase – tragfähige Beziehungen zueinander aufbauen? Inwiefern?</p>

	Erleichtert das Konzept den Klassenlehrern das Einnehmen einer Lehrerrolle, die unabhängig von Machtmechanismen funktioniert?
--	---

Nun habe ich einen guten Überblick über Ihr Konzept des Umgangs mit Konflikten gewonnen. Im letzten Teil dieses Interviews geht es mir um eine Reflexion dieses Konzeptes.

5. Reflexion des Konzeptes

Kritik am Konzept	<p>Wurden im Verlauf Ihrer Tätigkeit Veränderungen oder Verbesserungen am Konzept durchgeführt?</p> <p>Was betrachten andere eventuell als Schwachstellen des Konzeptes? PF Gibt es Gegner ihres Ansatzes? Wie begründen diese ihre Kritik?</p> <p>Welche Möglichkeiten der Verbesserung sehen Sie für die Zukunft?</p>
Steigerung der Effektivität	<p>Können Sie sich Bedingungen vorstellen, unter denen die Effektivität des Konzeptes gesteigert werden könnte? Was wären das für Bedingungen?</p> <p>PF Wenn unbegrenzt Geld/Personal/Zeit zur Verfügung stünden, welche Veränderungen würden Sie am Konzept vornehmen?</p>
Konfliktprävention	<p>Wenn es das Krisenbüro/den Auffangraum/die Oase ab heute nicht mehr gäbe, hätte dies dann Auswirkungen auf das Verhalten der Schüler? Welche?</p> <p>Gibt es Schüler, die regelmäßige Besucher des Krisenbüros/Auffangraums/der Oase sind?</p> <p>Ist bei diesen Schülern eine Entwicklung hinsichtlich ihres Verhaltens festzustellen?</p>
Konzept aus Schülersicht	<p>Wie betrachten die Schüler das Krisenbüro/den Auffangraum/die Oase? PF Ist der Aufenthalt dort eine Strafe, Belohnung, Hilfe, freie Entscheidung...?</p>

B. Anhang 2 – Interviewdokumentationen

Hinweis: Die Audiodateien der Interviews befinden sich auf der beiliegenden CD.

B.1 Transkription des Interviews mit Frau K.

Thema: Umgang mit Konflikten und Lehrerselbstverständnis am Beispiel "Trainingsraum"

Befragte: Frau K., Leiterin des Krisenbüros der Schule 1

Interviewerin: Patja Halmi

Ort des Interviews: Krisenbüro der Schule 1

Datum: 11. Mai 2010

Dauer des Interviews: Teil I: 00:05:38, Teil II: 01:06:11

Beginn der Transkription Teil I

Interviewerin: Also, das läuft. Ok. Stell ich mal hier hin. (Mhm.)
Ähm, also, als Einstiegsfrage wollte ich gerne wissen: Wie würdest du jemandem, der jetzt nicht Bescheid weiß, deine Schüler beschreiben? #00:00:18-0#

Befragte: (...) Ja, als sehr lebhaft und äh manchmal unkontrolliert.
Al- ja. #00:00:25-8#

Interviewerin: Ok, und welche Rolle spielt das Thema "Konflikte" bei deinen Schülern? #00:00:31-2#

Befragte: Meine Schüler, die rasten oft (...) also es gibt regelmäßige Besucher, sagen wir so, die auch manchmal täglich öfter kommen. Und die rasten einfach aus und brauchen dann eine Auszeit hier, dass sie wieder ruhig werden und auf den Boden kommen, einfach wieder arbeiten können. #00:00:53-0#

Interviewerin: Ok, also du sprichst jetzt hier schon das Konzept eurer Schule an, wie mit Konflikten umgegangen (mhm) wird. Also du betreust hier das Krisenbüro und da wollte ich jetzt mal fragen, ähm, jetzt vom Raum her, wir sitzen ja hier drin (mhm), ähm, muss ich dich jetzt nicht fragen, was für Räume zur Verfügung sind, aber, ähm, welche Möglichkeiten gibt es hier zur Konfliktbearbeitung, also, sei es Ausstattung, Material, was auch immer. Also, wie wird hier ein Konflikt bearbeitet? #00:01:16-2#

Befragte: Je nach dem, also, wie die Kinder reinkommen. Also, wie geladen jetzt zum Beispiel, laß' ich die einfach erst mal ankommen und ganz in Ruhe, weil wenn man die manchmal anspricht in dieser Stresssituation, in der sie halt dann sind, dann ähm sind sie eigentlich unerreichbar und die brauchen erst mal eine Zeit, wieder bißchen, wo sie ihre Ruhe haben und werden halt dann offen wieder für Fragen oder auch Reflektionen auch. Manche brauchen mal noch etwas zum Draufhauen, da habe ich ja auch extra noch einen Boxsack (echt?) mit Handschuhen (LACHT), ja. #00:01:58-4#

1
2 Interviewerin: Wow. Ok. Ah ja. #00:01:59-7#
3

4 Befragte: Ja genau. (...) Der wird aber eher dann wieder abgenommen,
5 der Boxsack, weil das ja auch stört für Kinder jetzt mal, die
6 geschickt werden, um hier zu arbeiten. Also das gibt es durchaus
7 auch, dass mal Kinder kommen, die hier etwas arbeiten sollen, weil
8 es in der Klasse gerade nicht geht, entweder, weil die zu unruhig
9 sind, oder (...) ja. Eher die die Schüler, die dann hergeschickt
10 werden, sind unruhig, sagen wir so, und stören die Klasse. Manche
11 brauchen auch den Sandkasten, das haben wir auch hier, wo sie dann
12 einfach bißchen mal Löcher bohren können (LACHT). Ja, und wir haben
13 auch, wir setzen den Krisen- das den Krisenraum hier nicht nur für
14 die Konfliktlösung ein jetzt mal, sondern es dürfen Kinder auch zur
15 Belohnung kommen. Also (LACHT). Ja, es sind so beides, weil manche
16 Kinder, die machen extra Quatsch, dass sie kommen dürfen, das geht
17 natürlich nicht (LACHT). (...) Soll ich das jetzt erzählen? (LACHT)
18 #00:03:05-0#
19

20 Interviewerin: Klar! Immer los. #00:03:06-9#
21

22 Befragte: Ok. Das und da haben wir uns dann halt auch entsprechend
23 ge- äh also wir tauschen uns immer ziemlich zeitnah möglichst aus.
24 Und ähm, dass die die Kinder das nicht ausnutzen und extra Quatsch
25 machen, sondern wenn wir das dann bemerken, dass das der Fall ist,
26 dann dürfen die nicht mehr kommen, wenn sie Quatsch machen, sondern
27 eben jetzt wie Justin vorhin, dann auch zur Belohnung und dann darf
28 er ein Spiel machen. #00:03:33-3#
29

30 Interviewerin: Ok, also das ist sozusagen beiderseitig einsetzbar.
31 (Genau.) Zum einen, jemand muss raus, weil er stört, oder aber auch
32 (mhm) als Belohnung. Ok. (...) Ähm, ja, ich sehe hier noch ein Sofa
33 und so ein Schrank, also gibt es (Ja.) hier noch Material, oder wie?
34 #00:03:48-5#
35

36 Befragte: Ja, also wir haben auch die Schülerbücherei hier, die
37 (...) wird jetzt auch wieder äh, gepflegt, sag ich jetzt mal, von
38 mir (LACHT). Und äh wir haben auch neue Bücher angeschafft, da suche
39 ich auch immer welche, die so ein bißchen unsere Kinder, die lesen
40 ja nicht so gerne, da ha-äh, gibt es dann Bücher mit vielen Bildern
41 natürlich, die ansprechend sind. Zum Beispiel das Lieblingsbuch ist
42 das Guinness-Buch (LACHT) der Rekorde (LACHT), muss man vielleicht
43 sagen. Ja, und die dürfen sich auch Bücher hier ausleihen.
44 #00:04:25-7#
45

46 Interviewerin: Ah ja. Ok. #00:04:25-7#
47

48 Befragte: Da haben wir ganz ei-einfaches Leihsystem, dass das auch
49 für jeden leicht überschaubar ist und (...) ja. #00:04:31-6#
50

51 Interviewerin: Ähm, was sind diese Papprollen dahinten (LACHT)?
52 #00:04:35-6#
53

54 Befragte: Die Papprollen (LACHT), ja, die hab ich mitgebracht. Da
55 gibt es zum Beispiel manche Kinder, die setzen sich da auch gerne
56 rein und ziehen sich zurück in die Papprohre, (...) sind für sich

1 dann. Manche möchten sogar dann, dass man oben noch zudeckt (LACHT).
2 Und ansonsten ist das einfach auch so zum Spielen, drin wippen oder
3 man kann auch darauf laufen, Balanceübungen machen, also so multi-
4 funktionell (wow) einsetzbar eigentlich (LACHT). (...) Ja.
5 #00:05:06-7#

6
7 Interviewerin: Ok. Haben wir noch irgendetwas vergessen? (LACHT)
8 Glaube nicht. #00:05:10-4#

9
10 Befragte: Ja, das Sofa ha-hattest (ah ja) du vorhin noch gefragt.
11 Das Sofa, das ist einfach da zum Bücher angucken mal, oder manche
12 einfach zum mal bequem sich eine Auszeit zu gönnen. Oder kranke
13 Kinder werden auch manchmal gebracht und können sich da dann ein
14 bißchen hinlegen, bis sie vielleicht dann auch abgeholt werden
15 können von den Eltern oder ja. #00:05:36-4#

16
17 Interviewerin: Ok. #00:05:37-9#

18 19 20 **Beginn der Transkription Teil II**

21
22 Interviewerin: Ok. (...) Läuft es? Ja. (...) (LACHT) Ähm, dürfen die
23 auch an den Computer hier? Oder. #00:00:13-1#

24
25 Befragte: Der Computer hat im Moment keinen Rechner mehr (LACHT).
26 #00:00:15-8#

27
28 Interviewerin: Ah! (Also) Stimmt! (LACHT) #00:00:19-0#

29
30 Befragte: Ja, und zwar, die die dürfen zur Belohnung, oder wenn
31 etwas gut lief, dürfen sie an den Computer, aber der wird hier
32 ziemlich ähm naja, malträtiert. Jetzt hat ein Kollege, der das Ganze
33 verwaltet, der hat den Rechner mitgenommen, schon seit geraumer
34 Zeit. Also, muss ich mal fragen, was da los ist, ob. #00:00:40-2#

35
36 Interviewerin: Mhm. Aber normalerweise- #00:00:41-4#

37
38 Befragte: Ja, zum um Spiele zu machen halt oder Textverarbeitung.
39 Internetzugang hat es hier nicht. (...) Ja. #00:00:49-7#

40
41 Interviewerin: Ok, hast du irgendwelche räumlichen
42 Veränderungswünsche? Oder bist Du so zufrieden oder? #00:00:56-3#

43
44 Befragte: Och, ich bin eigentlich ganz zufrieden. Manchmal bin ich
45 etwas überfordert. Angenommen Kinder wollen auch raus gehen. Und ich
46 habe hier dann auch noch Kinder zu betreuen, da wird es dann
47 manchmal ein bißchen schwierig. #00:01:09-2#

48
49 Interviewerin: Mhm. Wie löst du das dann? Oder- #00:01:10-8#

50
51 Befragte: Also ich gucke dann, ob draußen jemand auf dem Gelände ist
52 schon oder auf dem Sportplatz und frage dann, ob das stört, wenn
53 noch einer oder zwei dazu kommen, die mitkicken oder ja, halt dann
54 da auch kicken, (...) zum Beispiel. Ja. #00:01:25-8#

55
56 Interviewerin: Also, das heißt, du kannst auch schon mal kurz

1 rausgehen und die hier alleine lassen oder so. Das geht schon oder
2 wie? #00:01:30-9#
3
4 Befragte: Kommt darauf an. Also wer drin ist, wie die äh Situation
5 dann halt ist. Also, irgendwie muss ich eher immer situativ äh
6 handeln. Kann nicht geplant handeln, eigentlich. #00:01:45-4#
7
8 Interviewerin: Mhm. Immer spontan. (LACHT) #00:01:46-3#
9
10 Befragte: Ja. (LACHT) #00:01:48-7#
11
12 Interviewerin: Ok. #00:01:48-7#
13
14 Befragte: Ich weiß nie, was auf mich zukommt, sagen wir mal so.
15 (LACHT) Ja. #00:01:55-5#
16
17 Interviewerin: Ähm, wie ist denn jetzt die Vorgehensweise, wenn
18 jetzt irgendwie ein Schüler sich im Unterricht derart verhält, dass
19 er hierher kommen soll. Wie läuft das dann ab? #00:02:03-4#
20
21 Befragte: Also, die (...) Älteren, die kriegen manchmal ein
22 Begleitschreiben mit, das wird gewünscht, sag ich mal, von meiner
23 Seite aus, dass ich, weil manche kommen auch einfach nur, klopfen
24 mal an, schauen rein, weil es so nett ist halt. (LACHT) Stören. Ja,
25 und ähm, wenn die dann oder sie werden gebracht auch vom Lehrer. Und
26 möglichst auch mit Aufgabe. (...) Es gibt auch Kinder, die müssen
27 eine Strafarbeit schreiben. Manchmal äh einfach nur immer den den
28 gleichen Satz und wenn es dann so ist, dass ich sehe, zum Beispiel,
29 das geht gar nicht, weil das dann noch mehr (...) Aggressionen
30 erweckt oder so, dann gucke ich auch, dass wir das umfunktionieren
31 und (...) äh, vielleicht eine Reflexion machen. (...) Und ja.
32 #00:02:54-4#
33
34 Interviewerin: Also im Gespräch dann? #00:02:55-3#
35
36 Befragte: Im Gespräch und manche, wenn sie fit sind schon, und
37 schreiben können, oder überhaupt auch (LACHT) schreiben, die
38 schreiben dann auch einfach ein paar Sätze zur Situation. #00:03:08-
39 4#
40
41 Interviewerin: Mhm. (...) Aber, in der Regel, also, bekommen die
42 dann vom Lehrer (Mhm.) die Strafarbeit. (Genau.) Also du hast jetzt
43 hier nicht irgendwelche Sachen parat (LACHT),- #00:03:16-0#
44
45 Befragte: Nee (die du -), also ich habe verschiedene
46 Arbeitsmaterialien. Da drüben sind Arbeitsblätter und mal- zum
47 Malen, Spiele auch nochmal, verschiedene Sachen, ähm, aber ich ich
48 gönne es den Kindern auch mal, dass sie kommen können zum Spielen
49 einfach. Oder zum Reden. Das ist mir immer ganz wichtig. (...) Also,
50 einfach auch diese Schulsituation ähm, Stress jetzt im Unterricht
51 und da raus zu wollen, hier nicht fortsetzen unbedingt, sondern,
52 wenn es möglich ist, einfach auch nochmal etwas anderes zu bringen,
53 etwas Persönlich-Emotionales auch so. Ja. #00:03:56-4#
54
55 Interviewerin: Und, ähm, öffnen die sich dann auch und reden über
56 die Konflikte, die sie jetzt hatten? Oder wie ist das? #00:04:03-1#

1
2 Befragte: Ja, machen sie schon. (Ja?) Also wie jetzt vorhin, da hast
3 Du ja mitgekriegt, Patrick. Hätte ich den jetzt gleich gefragt, wie
4 er reinkam und seine Schuhe hier weggeworfen hat und wie er auch
5 immer geladen war, dann hätte er mir keine Antwort geben können in
6 der Situation. Und, Du hast ja mitgekriegt, ich lasse den dann erst,
7 er kann sich da auf das Sofa setzen und dann nacher- äh, oft dauert
8 das halt, dass das ähm, dass die Kinder von sich aus kommen. (...)
9 Und äh, dann öffnen sie sich halt anders wie wenn ich die jetzt
10 nochmal, ja, löchere und (LACHT). #00:04:40-6#
11

12 Interviewerin: Mhm. (...) Ja. Also erstmal ein bißchen abwarten
13 (Genau.) (LACHT). Ok, ähm. Wie ist das mit den Kleineren, du
14 meinst jetzt die Großen werden vom Lehrer geschickt, auch oft mit
15 einem Schreiben. Ist das bei den Kleinen dann anders? #00:04:55-8#
16

17 Befragte: Da kommen die Lehrer oft und bringen die selber. Manchmal,
18 weil die dann so (...) voll Power sind. Auch an der Hand, oder äh
19 ja, schon jetzt auch mal ein bißchen unsanft manchmal (LACHT), dass
20 sie hergeführt werden. Und das kann auch laut werden und das soll ja
21 genau auch solche Situationen ähm, dann ähm, ent- wie sagt man?
22 (...) Entkräftigen, irgendwie, also das so bißchen die Ladung nehmen
23 vom Lehrer und vom Schüler, dass die da beide wieder die Chance
24 haben, auch sich z-zu beruhigen und deswegen (...) dürfen die
25 Schüler ja dann auch hier sein und die Lehrer können sich zurück in
26 die Klasse begeben, jetzt mal vielleicht in dem Moment ohne
27 Störfaktor. (...) Ja. #00:05:46-1#
28

29 Interviewerin: Ok. Ähm, wie funktioniert dann so die Kommunikation
30 zwischen dir und dem Klassenlehrer, also sprichst du immer direkt
31 mit denen oder schicken die ein Formular mit, rufen die an, oder -
32 #00:05:57-0#
33

34 Befragte: Ja. Alles (Alles.), alle drei Sachen (Alle drei Sachen.).
35 Ja ja. Wir haben da ja auch ein Telefon. Und, die Mädchenklasse ist
36 ja zum Beispiel ähm nicht im Schulhaus hier oder im im Neubau,
37 sondern äh da in so einem Wohn- äh Bürohaus neben dran. Und äh hmh,
38 da rufen die Lehrerinnen einfach kurz an, ich schicke dir jetzt
39 gleich die und die, und äh, die müsste jetzt dann in zwei drei
40 Minuten da sein, (LACHT) und die soll dann dies und jenes machen,
41 oder, also, die kann dahin nicht mit, zum Beispiel, oder (...) ja,
42 so so läuft das dann. Und vom Neubau geht das manchmal genauso. Wenn
43 die Lehrer keine Zeit haben oder auch kein Schreiben haben, dann
44 rufen die hier an. Und äh, dann die Schüler tigern dann hier ein und
45 (LACHT), ja. (...) Also wir versuchen halt, das so schon immer zu
46 halten, dass die die Schüler uns nicht gegenseitig ausspielen
47 können. #00:06:57-7#
48

49 Interviewerin: Mhm. Also (Ja.), das kontrolliert ihr dann auch
50 irgendwie. #00:06:58-4#
51

52 Befragte: Genau. #00:07:00-1#
53

54 Interviewerin: Ok. Ähm, du hast ja vorhin auch erwähnt, dass es
55 Schüler gibt, die immer wieder im Krisenbüro landen. #00:07:06-0#
56

1 Befragte: Mhm. #00:07:06-0#

2
3 Interviewerin: Ähm, wie ist das so vom Anteil her? Also, gibt es da
4 so eine feste Kerngruppe und dann noch so ein paar, die (...) -
5 #00:07:13-2#

6
7 Befragte: Also je nach (wechseln?) Stimmung. Also würde sagen, die,
8 je nach dem wie die, wie der, wie das einzelne Kind drauf ist jetzt
9 mal, kann das sein, dass der ähm auch den ganzen Vormittag hier
10 verbringt. Meistens halt Jungs, "der" sage ich jetzt gerade (LACHT).
11 #00:07:29-0#

12
13 Interviewerin: (LACHT) #00:07:29-0#

14
15 Befragte: Ja. Und äh, gut, wir haben ja auch eine Schule, da sind,
16 glaube ich, sind acht Prozent oder so, sind Mädchen. Der Rest sind
17 alles Jungs. (...) Und äh, ja, dann arbeiten die hier halt, an ihrem
18 Wochenplan in der Regel, und können von mir auch Unterstützung
19 finden. (...) Und, ja. #00:07:53-6#

20
21 Interviewerin: Ok, und- #00:07:53-6#

22
23 Befragte: Kinder jetzt zum Beispiel wie vorhin, der kleine (...)
24 Süße eigentlich, (...) der der kann täglich auch mal drei, vier Mal
25 da sein. Also, weil der weil einfach Ausraster hat. Und dann so in
26 der Form, dass er halt alles, was ihm nur in die Quere kommt,
27 umschmeißt, runterschmeißt, kaputt macht, zerreißt, ja. (...) Und
28 äh, dann wird er hierher gebracht halt, damit er zur Ruhe kommt.
29 Dann kann es sein, er hat sich beruhigt hier und ich bringe ihn in
30 die Klasse zurück. Auf dem Weg schmeißt er die Tastatur vom PC
31 runter, oder, also so (...) manchmal kann man nicht (Kann man dann
32 auch nicht einschätzen.), überhaupt nicht. Und dann kann er wieder
33 total schön spielen im nächsten Moment. Also so unberechenbar halt.
34 Und das sind viele Schüler. Also, jetzt äh nicht in der Form, aber
35 halt auch dass sie, wenn dann zwei oder drei da sind und einer guckt
36 nur krumm, dann fühlt sich der ei-andere schon provoziert. Und das
37 kann halt sich dann hochschaukeln in Null Komma nichts, dass ich
38 hier dann eben auch Rangeleien habe halt, und ja. #00:09:08-0#

39
40 Interviewerin: (...) Ja, wieviele Schüler hast du hier immer so
41 maximal auf einmal? #00:09:10-8#

42
43 Befragte: Eigentlich ähm versuche ich mit fünf oder sechs dann das
44 Krisenbüro zuzumachen und schicke dann die, die-, wieder weg oder
45 schicke dann auch mal jemanden, der schon wo ich den Eindruck habe,
46 dem geht es dann ganz gut, schicke ich den raus, damit ein neuer
47 wieder rein kann. Aber da habe ich auch schon (LACHT) einen mal
48 letztlich dann provoziert auch, weil der wollte ei-, dem ging es
49 dann gut, der wollte aber noch dableiben, das war ein größerer (...)
50 Junge, und ähm, der hat dann einen Ausraster gehabt wieder, dass er
51 also richtig um sich geschlagen hat, und ja. (...) Hätte ich jetzt
52 nicht gedacht. Und gut, der hat sich dann äh wieder eingekriegt,
53 halt es hat gedauert. Ich habe mich bei ihm auch entschuldigt. Und
54 man muss ja dann auch eine Form finden, dass, dass äh, dass er ja,
55 schon auch sieht, ich mache mal einen Fehler und ich-, ja.
56 #00:10:12-5#

1
2 Interviewerin: (...) Ähm, gibt es jetzt Lehrer, die ihre Schüler
3 häufiger schicken als andere Kollegen? Gibt es da auch Unterschiede,
4 oder kann man das nicht- #00:10:19-3#

5
6 Befragte: Nee, kann man eigentlich nicht sagen, nee. #00:10:22-9#
7

8 Interviewerin: Und ähm, gibt es hier im Krisenbüro selbst Regeln?
9 #00:10:26-1#
10

11 Befragte: Ja! Schon auch. #00:10:26-1#
12

13 Interviewerin: Und welche sind das (LACHT)? #00:10:26-1#
14

15 Befragte: Also, ich sage immer, ähm, ganz wichtig, jetzt mal, wenn
16 jemand arbeitet, geht zum Beispiel lautes Spielen nebenher nicht.
17 Weil klar, die sind, die arbeiten, sonst sofort abgelenkt. Boxsack
18 geht dann nicht. Da muss man sich ein Lei- was Leises suchen. Und
19 Bücher, ein Buch angucken mal, oder oder ein Spiel spielen, was
20 leise geht halt. (...) Oder ähm, manchmal ist es ja auch so, dass
21 dann zwei, drei da sitzen und eigentlich etwas schreiben sollen oder
22 rechnen. Ja, dann muss es, sollte es eben auch leise sein.
23 #00:11:07-3#
24

25 Interviewerin: Und was passiert, wenn das jetzt nicht eingehalten
26 wird, was hier gefordert ist? #00:11:10-7#
27

28 Befragte: Tja, das ist die Frage. Ich habe dann jetzt auch schon äh
29 begonnen, mal äh zu sagen, ok, wenn das jetzt nicht funktioniert,
30 dann musst du für mich dann auch noch eine Strafarbeit schreiben.
31 (...) Was ja, manchmal bißchen also f-, ja schwierig ist für,
32 einfach. Was auch schon mal vorkommt, dass wenn es gar nicht geht
33 mit einem einzelnen Schüler hier, weil, was weiß ich, vier andere
34 jetzt auch noch da sind, schicke ich den auch schon mal wieder
35 zurück, in die Klasse. Vor allem dann ähm, haben die Lehrer
36 untereinander noch die Möglichkeit, jemanden zum Kollegen dann zu
37 schicken. (...) Also, eine andere Klasse mit Arbeitsauftrag mal oder
38 so. (...) Wenn es hier zu starke Handgreiflichkeiten gibt und ich da
39 auch nicht mehr weiter komme, hole ich mich auch fremde Hilfe noch.
40 (...) Oder schicke (Einfach auch so eine Nachbarklasse.), ja genau,
41 oder schicke dann noch eine schüler, hole mal schnell (...), ja.
42 (...) Jemanden dazu. #00:12:15-4#
43

44 Interviewerin: Ähm, und wie wird jetzt den Eltern das Konzept
45 vermittelt? Oder halt hier, das mit dem Krisenbüro, wie werden die
46 darüber informiert? Oder- #00:12:22-4#
47

48 Befragte: Ah ja, da da gibt es ja das Konzept immer, dass man nach
49 drei Mal (LACHT) Krisenbüro oder äh (...) ja, dass dass dann normal
50 ein Brief geschickt wird, aber das ge- bei uns praktisch nicht der
51 Fall. Also, es gibt äh, die die Lehrer, die Klassenlehrer, die die
52 haben ja eh ihre äh Möglichkeit der Aktennotiz oder führen auch da
53 ziemlich genau Buch über die einzelnen Schüler. Und manch- bei
54 manchen Schülern ist eh so, dass fast täglich zu Hause angerufen
55 wird, also ein ganz enger Austausch einfach auch da ist. Ähm, dass
56 wir jetzt mal nicht, so wie das oft im im (...) theoretischen, äh,

1 d- Team out oder oder so, äh, Krisenbüro, was es so gibt an an
2 Literatur, da haben wir eher nicht so ähm, wie sagt man, ja den
3 Bezug. Können wir gar nicht umsetzen eigentlich, weil da wären wir,
4 ja, überfordert (LACHT), glaube ich (LACHT) dann. (LACHT) Ja.
5 #00:13:31-2#
6

7 Interviewerin: Und ähm, wenn jetzt irgendwie ein neuer Schüler
8 kommt, wie wird das dann ihm vermittelt und auch den Eltern? Also,
9 dass es das hier gibt. Krisenbüro, weiß man ja nicht unbedingt
10 sofort, was das ist. Also, wie wird das erklärt (Mhm.), die Info?
11 #00:13:41-7#
12

13 Befragte: Also, das ist so. Die Kinder ähm mit ihren Eltern, wenn
14 die hier ankommen, die werden herumgeführt durch das Schulhaus. Es
15 werden die einzelnen Räume gezeigt. Und da kommen die auch mal
16 hierher und das wird dann auch einfach erklärt (...), dass es so die
17 Möglichkeit dann gibt. Auch den Eltern, dass die Kinder hier sein
18 können (...) und das wird eigentlich eher positiv angenommen, jetzt
19 mal auch von Schülern. Also die, ich war ja jetzt mal längere Zeit
20 krank, weil ich eine OP hatte, und dann habe ich ganz liebe Briefe
21 auch gekriegt (LACHT), "Du fehlst uns, sogar mir." hat einer drunter
22 geschrieben (LACHT). Total süß, wo ich gedacht: Ah ja, toll. (LACHT)
23 #00:14:33-1#
24

25 Interviewerin: Ist ja nett. (LACHT) #00:14:33-8#
26

27 Befragte: Ja, also wo ich dann auch so heute morgen war einer da,
28 der hat gesagt: "Du bist gar nicht immer da." Dann habe ich gesagt,
29 "Ja, montags zum Beispiel gar nicht." Und, "Ich wollte dich sehen
30 und du warst nicht da, da war nur die Frau P." Und (LACHT), also, wo
31 ich dann auch merke, ok, äh offensichtlich habe ich auch einen Bezug
32 oder ja zu ihnen, was sehr positiv auch ist. Also, deswegen mache
33 ich die Arbeit au- eigentlich auch gerne, gell? #00:15:03-9#
34

35 Interviewerin: Mhm. #00:15:03-9#
36

37 Befragte: Ja. #00:15:06-6#
38

39 Interviewerin: (...) Ok. Ähm gibt es jetzt bisher irgendwelche
40 Punkte, die ich nicht berücksichtigt habe und die noch deine Arbeit
41 hier im Krisenbüro ausmachen? Irgendwas, was wir jetzt vergessen
42 haben? (LACHT) #00:15:20-7#
43

44 Befragte: Muss mal kurz gucken. (...) #00:15:25-9#
45

46 Befragte: Sonst, ähm, würde ich einfach mal weiter fragen.
47 #00:15:27-9#
48

49 Befragte: Ja, genau. #00:15:27-9#
50

51 Interviewerin: Können wir auch später (Ja, genau.) noch, wenn dir
52 noch etwas einfällt oder so, was ich jetzt (Mhm.) ganz sträflich
53 vernachlässigt (LACHT) habe. Also mich würden jetzt einfach noch ein
54 paar Zahlen interessieren. #00:15:36-1#
55

56 Befragte: Mhm. #00:15:36-1#

1
2 Interviewerin: Ein bißchen Organisatorisches. Also, wieviele
3 Lehrkräfte arbeiten hier im Krisenbüro? #00:15:42-2#
4

5 Befragte: Also ist so, ähm, außer mir sind noch der Schulleiter
6 drin, dann eine Kollegin und ein Kollege. (...) Die jeweils zwei
7 Stunden haben (...) und die Pause, in der Pause darf ich immer raus.
8 Und werde dann noch von Kollegen auch vertreten. Also das heißt, in
9 dem Fall sind dann nochmal drei Kollegen zusätzlich für die Pause
10 mit dabei. #00:16:12-4#
11

12 Interviewerin: Und du bist- #00:16:12-4#
13

14 Befragte: Im Moment ist das so halt vom Konzept. #00:16:17-7#
15

16 Interviewerin: Also in den Pausen ist hier auf jeden Fall auch immer
17 jemand. #00:16:18-9#
18

19 Befragte: Mhm. #00:16:18-9#
20

21 Interviewerin: Und, ähm, du bist vierzehn Stunden pro Woche hier?
22 #00:16:21-7#
23

24 Befragte: Mhm. #00:16:21-7#
25

26 Interviewerin: Ok. (...) Ähm, und haben die Lehrer jetzt, die hier
27 arbeiten, eine Zusatzqualifikation im Umgang mit Konflikten, oder
28 ist das- #00:16:30-3#
29

30 Befragte: Mhmh. (ist das) (LACHT) #00:16:31-0#
31

32 Interviewerin: Ok. Mhm. (...) Ähm, wieviele Schüler kommen pro Tag
33 ins Krisenbüro so im Durchschnitt? Ich hab dich ja vorhin nach dem
34 Maximum gefragt (hm), aber wie ist da so im Durchschnitt pro Tag?
35 #00:16:44-5#
36

37 Befragte: (...) Hm. Naja. Acht bis (...) fünfzehn, so. Kann schon
38 mal sein. Also, nicht zeitgleich jetzt, aber so. #00:16:53-7#
39

40 Interviewerin: Mhm, ja ja, klar. #00:16:57-4#
41

42 Befragte: (LACHT) #00:16:57-4#
43

44 Interviewerin: (LACHT) Ähm, und wie finanziert sich das Krisenbüro?
45 #00:17:01-3#
46

47 Befragte: Also, das sind einfach Deputatstunden, (...) die
48 abgezackt werden. Ja. #00:17:09-9#
49

50 Interviewerin: Mhm. Ok. (...) Und seit wann gibt es dieses Konzept
51 schon hier an der Schule? Weißt du das? (...) Ja, kannst du gerne
52 nach- (Ja, ich gucke mal kurz nach.). Ok. #00:17:20-1#
53

54 Befragte: Weil, da gibt es nämlich einen Ordner. Ja, da stehen die.
55 #00:17:22-2#
56

1 Interviewerin: Ich mache mal kurz Pause, ja? (...) #00:17:29-1#
2
3 Befragte: Da, also das gibt es schon ein paar Jahre jetzt mal, sage
4 ich. Ich schaue mal, wo habe ich den hin? Das braucht man jetzt
5 nicht so oft. (...) Ah, hier. (...) Die waren alle immer drüben
6 gestanden, aber schau ich jetzt mal hier rein. (...) Da sind
7 nämlich- #00:17:48-1#
8
9 Interviewerin: (...) Wow. (LACHT) #00:17:51-7#
10
11 Befragte: Wow, gell? Sieht wichtig aus. (...) (4 SEK.
12 UNVERSTÄNDLICH) #00:18:01-4#
13
14 Interviewerin: Du sagst mir, (Ja, genau.) wann ich wieder
15 draufdrücken soll, gell? Oh, läuft das? (...) Ja. #00:18:12-9#
16
17 Befragte: Also, ab Schuljahr 2004/5. #00:18:19-9#
18
19 Interviewerin: (2 SEKUNDEN UNVERSTÄNDLICH) (...) Jetzt habe ich doch
20 mehrmals auf Stopp gedrückt. (...) Hallo? Das läuft immer weiter.
21 (...) Ah. (...) #00:18:33-2#
22
23 Befragte: Egal. Ich erzähle jetzt einfach weiter. #00:18:36-2#
24
25 Interviewerin: Jetzt habe ich nur Angst, dass es nicht wirklich
26 weiter läuft. #00:18:36-2#
27
28 Befragte: Ach so? #00:18:37-7#
29
30 Interviewerin: Ich drücke jetzt mal auf Rec. (...) Ja, aber das
31 schlägt aus, also, ok. Also, seit wann gibt es das schon? (Seit)
32 #00:18:45-3#
33
34 Befragte: 2004/2005 gibt es das Krisenbüro jetzt. Und äh, das wurde
35 am Anfang eben von wurde erwartet, dass jeder Lehrer eine Stunde
36 hier mal in der Woche verbringt. Also, von der Unterstufe, auch von
37 der Od-Oberstufe. Das war so eine ausgewogene Geschichte. #00:19:08-
38 2#
39
40 Interviewerin: Mhm. (...) Ähm, welche Gründe gab es damals dafür,
41 dass man das jetzt eingerichtet hat? #00:19:14-3#
42
43 Befragte: Also, i-ich vermute mal schon, kann ich jetzt so nicht
44 sagen, aber äh ich vermute einfach schon, dass der Bedarf da war,
45 dass äh, Kinder jetzt mal äh (...) einfach rausgenommen werden (...)
46 konnten und und äh auch der Lehrer wieder sich beruhigen kann in in
47 einer (...) äh geladenen (LACHT) Situation einfach. (LACHT) Ja.
48 #00:19:40-2#
49
50 Interviewerin: Ok, also au-auch für die Lehrer eigentlich ist-
51 #00:19:43-2#
52
53 Befragte: Ja. #00:19:43-2#
54
55 Interviewerin: Ok. Ähm, ja dann noch die Frage: Gibt es irgendeinen
56 bestimmten theoretischen Bezug, auf den sich das Konzept bezieht?

1 #00:19:52-3#
2
3 Befragte: Also, wir haben hier zum Beispiel liegen, ähm, (...)
4 verschiedene Modelle, also, das waren Aufsätze halt, die es gibt für
5 ähm für Krisenrä- ähm -büro. Also, Empfehlungen auch von der
6 Jugendhilfe jetzt mal. Und ähm, also so so direkt anwendbar ist
7 eigentlich keines der Konzepte. Ich habe das mir jetzt auch schon
8 ähm mal durchgeguckt. Oder da, "Die Spielregeln im Klassenzimmer -
9 Trainingsraumprogramm" (Balke.), genau. Und ähm, ja, wir haben
10 praktisch Dinge jetzt mal übernommen, die vielleicht Sinn machen und
11 auch ausgetestet. Wir haben auch diese Geschichte hier mit (...)
12 ver- jede Menge Papierkram. Aber das hat sich herausgestellt, das
13 oft die Lehrer dann gar nicht in der Lage sind, so umfangreich jetzt
14 kurz einen Bericht mitzuschicken über die Situation, sondern die
15 schreiben dann einfach formlos zwischenzeitlich ein Zettel mal,-
16 #00:20:59-8#
17
18 Interviewerin: Also (um den-), dieser Rückkehrplan, also- #00:21:02-
19 5#
20
21 Befragte: Der ist von, genau, von mir wäre der auszufüllen, aber es
22 gibt ein äh praktisch äh, das gleiche jetzt mal für für die Lehrer.
23 Also ein ähm(...) ein Sendesettel, -zettel praktisch, den sie
24 ausfüllen sollen. #00:21:18-5#
25
26 Interviewerin: Und du müsstest dann im Prinzip dieses Formular
27 ausfüllen und dem Schüler mitschicken #00:21:22-0#
28
29 Befragte: Genau. #00:21:22-0#
30
31 Interviewerin: wenn er wieder zurückgeht. #00:21:21-1#
32
33 Befragte: Ja. #00:21:22-2#
34
35 Interviewerin: Ach ja, das habe ich vorhin noch vergessen. Ähm, wann
36 geht ein Schüler wieder zurück? Also, bestimmt das der Lehrer, wie
37 lange er hier sein (Ja.) soll? Oder- ok. Der sagt ein- #00:21:29-9#
38
39 Befragte: D-Das kann auch der kann der kann sagen zum Beispiel, der
40 s- muss die und die Arbeit machen, und wenn er das schafft, schicke
41 ihn mir. Also so zer-äh ohne En-Beendigung konkrete Beendigung,
42 sondern wenn er fertig ist mit der Arbeit, kann aber auch sein,
43 schicke den in der dritten Stunde, da machen wir das und das, da
44 soll er mitmachen, schicke den da dann wieder. #00:21:52-8#
45
46 Interviewerin: Ok. #00:21:52-8#
47
48 Befragte: Ja so. Manche müssen halt dann auch länger bleiben, müssen
49 auch mal nachsitzen. Wobei, dann nicht bei mir. (LACHT) #00:22:03-5#
50
51 Interviewerin: (LACHT) Ähm, (...) ja, ähm, was ist denn jetzt genau
52 das Ziel der Arbeit im Krisenbüro? Also was soll im Kind angestoßen
53 werden durch die Arbeit hier? #00:22:17-5#
54
55 Befragte: Eigentlich angestoßen, das Kind soll äh ähm einfach wieder
56 (...) gebrauchsfähig werden (LACHT) , sage ich jetzt mal so. Weil

1 das soll ähm aus einer Situation, wo es praktisch nicht mehr
2 erreichbar sein kann jetzt mal für für seine Umwelt, einfach wieder
3 auf den Boden zurück kommen und äh zugänglich werden. Also sprich
4 auch, damit dann im Unterricht wieder teilnehmen können. #00:22:55-
5 8#

7 Interviewerin: Ok. Ähm, jetzt gibt es ja auch Schulen, die haben für
8 den Umgang mit Konflikten keinen Krisenraum, die setzen den nicht
9 ein. Ähm, worin bestehen eigentlich jetzt die Chancen des
10 Krisenraums und vielleicht auch die Grenzen? (...) So was ist so
11 vorteilhaft am Krisenraum? #00:23:14-5#

13 Befragte: Das man situativ reagieren kann eigentlich, ähm das nicht
14 verschieben muss jetzt mal bis nach dem Unterricht, sondern direkt
15 auch zu einer zu einem Ereignis oder Situation äh agieren kann.
16 (...) Und wie war nochmal die zweite Frage? (LACHT) #00:23:35-1#

18 Interviewerin: Ja, also, worin bestehen denn die Grenzen? #00:23:37-
19 4#

21 Befragte: Die Grenzen. #00:23:35-8#

23 Interviewerin: Die Vorteile und Chancen und Grenzen. (Grenzen)
24 #00:23:39-2#

26 Befragte: schon äh manchmal denke ich, dass dass dass es auch Kinder
27 gibt, bei denen es nicht funktioniert. #00:23:47-5#

29 Interviewerin: Mhm. Wie (Also das) wie äußert sich das dann, wenn es
30 nicht funktioniert? #00:23:51-7#

32 Befragte: Ähm. Ein Schüler heute jetzt zum Beispiel, der kam rein,
33 sollte Diktat üben, so einen Text. Das hat er dann auch geschafft
34 abzuschreiben. Und wir haben den dann nochmal gemeinsam angeguckt,
35 aber, der konnte sich gar nicht mehr damit beschäftigen ein und und
36 ist hier herumgetigert und hat sofort, wie noch ein Schüler kam,
37 halt dann mit dem äh versucht, eigentlich die die Ruhe zu sprengen,
38 jetzt mal oder oder überhaupt. Der durfte sich dann einen Tee
39 kochen, also das habe ich auch zum Beispiel (LACHT), dass die hier
40 sich einen Tee machen dürfen und (...) mit Zuckerstückchen
41 natürlich. (LACHT) Ja, und dann äh kann man auch mit solchen Sachen
42 mal eine Situation noch hinhalten sagen wir mal. (...) Äh, (...)
43 aber da da da ist einfach die Situation dann so, der Junge jetzt mal
44 vom Typ her, der kann das kann sich hier dann auch einfinden, sobald
45 jemand anderes noch dabei ist. Und dann ähm muss ich eher wieder
46 gucken, entweder schicke ich jemanden wieder weg, auch Lehrer jetzt
47 mal mit Schülern, die gucken manchmal auch schon, ah ja, geht wohl
48 gerade gar nicht, (LACHT) und ziehen dann wieder von Dannen so
49 (LACHT). Oder ich habe jetzt bei i- bei dem vorhin der hat jetzt äh
50 Küche gehabt auch mit Kochen für das Mittagessen, und habe ihn dann
51 dahin geschickt wieder, oder was heißt wieder, der kam nicht aus der
52 Küche, aber der sollte nach seiner Arbeit zur Küche wieder zurück
53 und mithelfen. Und äh, das hat er jetzt wohl auch geschafft.
54 #00:25:47-6#

56 Interviewerin: (...) Mhm. Ok. Ja also das Krisenbüro gibt es ja in

1 erster Linie, dass man ähm schwierige Situationen handhaben kann.
2 Jetzt würde ich ganz gerne noch mal so einen Blick auf diese
3 Ursachen oder Auslöser von Konfliktsituationen werfen. Und zwar,
4 ähm, aus welchen Gründen kann denn ein Schüler überhaupt ins
5 Krisenbüro geschickt werden? (...) Also, was sind so typische oder
6 häufige Ursachen? #00:26:12-2#
7

8 Befragte: Die manchmal, wenn die im Unterricht sitzen zum Beispiel,
9 und einer hat jetzt keinen Bock mitzuarbeiten, steckt das ja an.
10 Dann wollen die anderen auch nicht mehr. Und das kann eskalieren
11 jetzt so, dass der, dass es Sinn macht, den den einzelnen Schüler
12 dann rauszunehmen, so dass die anderen da auch in Ruhe
13 weiterarbeiten können. (...) Das kann dann relativ schnell halt auch
14 wieder laut werden, zum Beispiel in so einer Klasse, oder, ja. (...)
15 #00:26:44-3#
16

17 Interviewerin: Also (Und-) insofern, dass die Schüler laut werden
18 oder der Lehrer? (LACHT) #00:26:48-2#
19

20 Befragte: Beides. #00:26:48-2#
21

22 Interviewerin: Beides. Mhm. (Ja.) #00:26:51-4#
23

24 Befragte: Das ra- das reicht manchmal so ein ganz mini Impuls, also
25 manchmal fragt man sich auch, wie kann das überhaupt (LACHT) sein?
26 Ja. #00:27:02-2#
27

28 Interviewerin: Ähm, sind das dann eher Konflikte zwischen Lehrern
29 und Schülern oder zwischen Schülern und Schülern (...) die-
30 #00:27:09-1#
31

32 Befragte: Also da (dazu führen-) sag ich mal die die Konflikte, die
33 dann entstehen z-ähm (...) gut im ersten Moment ist es ein Lehrer-
34 Schüler-Konflikt. Der kann aber so nicht äh vielleicht aufgearbeitet
35 werden, weil die anderen Schüler eben auch noch dabei sind. Und weil
36 der eine Schüler dann stört, gibt es einen Schüler-Schüler-Konflikt
37 (LACHT). Jetzt bei dem Beispiel halt, a-äh, ja und dann äh daraus
38 heraus natürlich auch wieder äh wird sich der Lehrer dann noch mehr
39 klar und dann (...) gibt es diesen Schüler-Lehrer-Konflikt, zum
40 Beispiel. (Also das ist alles) #00:27:46-2#
41

42 Interviewerin: vermischt eigentlich. #00:27:46-2#
43

44 Befragte: Ja, das vermischt sich dann schon. #00:27:50-0#
45

46 Interviewerin: Ok, und was- #00:27:50-9#
47

48 Befragte: Manchmal sind es auch wirklich Kleinigkeiten, denkt man
49 so, aber äh, hier an der Schule wird natürlich auch daran dann
50 sofort gearbeitet, wenn jetzt einer Ausdrücke sagt zum Beispiel, die
51 so unter der Grütellinie sind. Dann wird da halt auch sofort
52 reagiert und äh, oder auch jetzt mal, ähm, rassistische Wörter
53 benutzt, so ja, haben wir ganz immer wieder Phasen mit "Jude" und
54 und Hakenkreuze und wie auch immer, wo wo man dann auch manchmal
55 denkt, woher haben die das jetzt? Und, ja. Und da wird halt dann
56 auch immer gleich reagiert. Oder einer spuckt zum Beispiel einen

1 Mitschüler an oder so, dass er dann eben auch bestraft wird. Einfach
2 weil es auch eine Provokation dann ist. Klar, die anderen lassen
3 sich ja auch provo- (LACHT) provozieren (LACHT), da braucht es ja
4 dann auch nichts, aber (...) ja. #00:28:52-7#

5
6 Interviewerin: Ähm, du hast auch gerade angesprochen, es sind
7 manchmal so winzige Ursachen, #00:28:57-0#

8
9 Befragte: Mhm. #00:28:57-0#

10
11 Interviewerin: wo man manchmal gar nicht so genau weiß manchmal, was
12 war denn da jetzt eigentlich? So wie erklärst du dir das, dass jetzt
13 ähm die Schüler manchmal so heftig auf bestimmte Auslöser reagieren
14 im Vergleich zu anderen Schülern, die darauf jetzt vielleicht nicht
15 reagieren würden? Also, was steht für dich dahinter, hinter diesen
16 Auslösern? #00:29:11-9#

17
18 Befragte: Ah, ich denke mal, dass sie kein Vorbild haben, dass
19 entsprechend reagiert, auch mit Ruhe und Gelassenheit. Also gut, das
20 erfahren sie hier in der Schule, aber wahrscheinlich im privaten
21 Bereich zu Hause oder Freizeit, je nach dem, halt auch nicht. Also
22 (...) oder haben das von frühester Kindheit halt nicht erlebt so.
23 #00:29:34-2#

24
25 Interviewerin: Ok. (...) Mh, und mit welchen pädagogischen Zielen
26 eines Lehrers geraten die denn am häufigsten in Konflikt, die
27 Schüler? Wenn wir jetzt nochmal den Lehrer-Schüler-Konflikt uns
28 vornehmen. #00:29:48-3#

29
30 Befragte: Also, die Schüler, oft wenn die hier neu ankommen an der
31 Schule, da fällt mir jetzt mal auf, dass die halt keine
32 Arbeitshaltung haben. Und dass sie denken, sie können immer darüber
33 bestimmen, was sie jetzt tun sollen, dürfen oder müssen und die
34 Lehrer eigentlich gar nichts zu sagen haben. (...) Und, also, ich
35 denke, dass da da geht es manchmal darum, dass man dass man einfach
36 daran arbeitet, dass die Kinder und Jugendlichen erkennen, hallo,
37 ich muss mich da auch einpassen oder einfügen, und ja. Einfach so
38 eine gesellschaftliche Ordnung zu bilden und äh, auch Rangordnung,
39 jetzt mal (...) zu zu finden, ja. #00:30:38-0#

40
41 Interviewerin: Ok. (...) Ähm, (...) ja, da würde ich gerne nachher
42 nochmal ein bißchen näher darauf eingehen. #00:30:46-1#

43
44 Befragte: Mhm. #00:30:46-1#

45
46 Interviewerin: Ähm, jetzt nochmal, ähm wenn jetzt ein völlig
47 aufgebrachtes Kind hier herein kommt, was ist denn dann so deine
48 erste Zielsetzung, also was willst du jetzt kurz- oder auch
49 langfristig beim Kind erreichen, wenn das hereinkommt? #00:30:59-2#

50
51 Befragte: (...) Also, äh, kurzfristig erstmal, dass es hier läuft.
52 #00:31:07-5#

53
54 (SCHÜLER BETRITT DEN RAUM, KURZES GESPRÄCH VON 7 SSEKUNDEN ZWISCHEN
55 BEFRAGTER UND SCHÜLER) #00:31:16-5#

1 Befragte: Ja, und man darf sich halt als Lehrer auch nicht
2 provozieren lassen (LACHT), das ist schon so. Ja. Ähm. #00:31:26-7#

3
4 Interviewerin: (...) Also, (Ja.) die Frage, ich wiederhole es
5 nochmal kurz (Ja, genau.). Also, was was ist deine Zielsetzung, wenn
6 ein Kind hier reinkommt, also du meintest gerade, dass es läuft.
7 #00:31:33-9#

8
9 Befragte: Mhm. Ja, genau. Dass es äh runterkommt, dass es äh auch
10 sich wohl fühlt einfach hier an der Schule jetzt mal, weil ich
11 denke, das ist ganz wichtig, dass es auch dann ähm zur Schule kommen
12 kann, jetzt mal, als zusätzlichen äh Lebensraum für für sein Dasein
13 einfach. (...) Und, für mich halt dann auch, dass dass es gut läuft,
14 jetzt mal. Für für des für den einzelnen Schüler, dass er dann auch
15 äh eben auch gut wieder in die Klasse zurück kann oder in seine
16 Klasse zurück kann. #00:32:16-7#

17
18 Interviewerin: (...) Und ähm, findest du das dann sinnvoller, wenn
19 jetzt ein Kind, wie gesagt, völlig aufgebracht hier landet, ähm,
20 dass man dann erstmal alleine mit dem Kind arbeitet, oder ist es
21 besser vielleicht auch die anderen Konfliktparteien mit
22 hinzuzuziehen? #00:32:32-4#

23
24 Befragte: Wird auch gemacht. Aber je nach dem, äh, wie die drauf
25 sind, braucht es erstmal Distanz denke ich. Also in in diesem Anflug
26 an Ärger, denke ich, ist auch dann, also es es braucht den Abstand
27 jetzt einfach so, um auch wieder runter zu kommen von seiner
28 Erregung. Weil wenn da jetzt sofort praktisch ähm ein Gespräch wäre
29 mit mit, angenommen jetzt zwei haben sich in in in die Wolle
30 gekriegt so, dann würde würde das nicht zur Ruhe kommen können. Es
31 wäre kein ruhiges Gespräch möglich, denke ich. Und in der Regel ist
32 es so, wir machen das äh, dass ähm der eine schildert den Vorgang
33 aus seiner Sicht, und der andere schildert das aus sei- aus seiner
34 Sicht oder Wahrnehmung, und versuchen das dann auch äh
35 zusammenzuführen äh und und versuchen auch aufzuweisen, wo war das
36 Fehlverhalten jetzt mal. Also schon auch eine Reflexion findet schon
37 auch statt. #00:33:40-1#

38
39 Interviewerin: Mhm. (...) Ok. (...) Ähm, denke doch mal an deine
40 eindrucksvollste Konfliktsituation zurück hier in der im Rahmen
41 deiner Arbeit. Ähm, was war so das Außergewöhnliche an der
42 Situation? #00:33:55-7#

43
44 Befragte: (...) Eindrucksvollste? #00:34:03-6#

45
46 Interviewerin: Ja, was dir am stärksten hängen geblieben ist so in
47 der Erinnerung. #00:34:11-9#

48
49 Befragte: (...) Also, was was für mich beeindruckend war,
50 zumBeispiel war, ein Schüler der hat die Klasse, die hatten alle,
51 Klassenkameraden von ihm, die hatten einen Praktikumsplatz und er
52 eben nicht. Und dann wurde vom Klassenlehrer gefragt, ob er bei mir
53 Praktikum im Krisenbüro machen könnte. (...) Und der war (...)
54 richtig (...) ja, äh, ich habe ich habe ihm dann einen Vertrag auch
55 gemacht, also, wie es sich gehört, und habe auch eine Beurteilung
56 nachher geschrieben. Und der der Schüler, der war richtig äh

1 verantwortungsbewusst jetzt mal mit seiner Aufgabe und ist auch
2 jetzt manchmal, wenn er kommt, der kommt schon und dann in der Krise
3 kann man gar nicht mit ihm reden natürlich, aber dann, wenn er eine
4 Weile da war schon, dann kann auch sein, er kümmert sich mit. Und da
5 denke ich, das ist eine schöne, also, finde ich auch eine schöne
6 Sache, wenn man dann merkt, dass sich Schüler jetzt, es dreht sich
7 nicht nur alles um die eine Person, sondern können dann auch ähm
8 praktisch empathisch oder Empathie entwickeln jetzt mal für jemand
9 anderen. Das finde ich eine eigentlich ein Erfolgserlebnis jetzt mal
10 für mich auch oder eine ein schöne sehr schönes Erlebnis. #00:35:39-
11 2#
12
13 Interviewerin: Und war das auch mit einem Konflikt verbunden am
14 Anfang? Oder einfach das ist jetzt so im Rahmen deiner Arbeit.
15 #00:35:46-0#
16
17 Befragte: Das war im Rahmen der Arbeit so entstanden, ja. #00:35:50-
18 0#
19
20 Interviewerin: Und ähm, jetzt ist es ja meistens so, wenn man an
21 Konflikte denkt, dann ist das ja eher negativ besetzt. Aber hast du
22 auch irgendwie eine positive Erinnerung an eine Konfliktsituation?
23 Also, hast du einen Konflikt in positiver Erinnerung? (LACHT)
24 #00:36:05-0#
25
26 Befragte: (...) Ah, ja. Also ich f- denke auch immer jetzt mal ein
27 Konflikt entsteht einfach jetzt mal. Ich ich sehe einen Konflikt
28 eigentlich wirklich nicht nur negativ. Weil, der Konflikt ist ja
29 auch ein Ausdruck deiner dein deiner Person jetzt mal oder oder
30 persönlichen Entwicklung. Und, ich denke mal, gerade die Kinder, die
31 bei uns sind, denen muss man so ein solche Konflikte einfach auch
32 zugestehen. Einfach, weil sie ja sonst nicht aus ihrer alten Welt
33 rauskommen vielleicht, oder aus ihrem (...) ja, eingeschränktem
34 Dasein, jetzt mal. #00:36:53-0#
35
36 Interviewerin: Also, (Wie soll ich das sagen.) du siehst das als
37 Möglichkeit zur Weiterentwicklung (Ja.) oder. Mhm. #00:36:56-5#
38
39 Befragte: Mhm. Ja. #00:36:57-9#
40
41 Interviewerin: Wenn Konflikte gelöst werden. #00:36:58-7#
42
43 Befragte: Mhm. #00:37:00-4#
44
45 Interviewerin: Mhm. Ok. Ähm- #00:37:03-5#
46
47 Befragte: Als Chance. #00:37:05-8#
48
49 Interviewerin: Ja. #00:37:05-8#
50
51 Befragte: So auch (LACHT). #00:37:07-0#
52
53 Interviewerin: Mhm. Inwiefern als Chance, also worin liegt da genau
54 die Chance? #00:37:09-6#
55
56 Befragte: Ja, einfach auch jetzt mal mit mit äh ähm so Ärger anders

1 umzugehen. Oder Provokation. So, üben jetzt was höre ich, was höre
2 ich nicht, was überhöre ich jetzt einfach mal. So. (...) Und
3 natürlich auch das Vorbild-Sein, dass man sagt, ok, die Wörter, die
4 möchte ich hier nicht, die kannst du draußen lassen. Kommt das dann
5 nochmal, ich reagiere aber dann gar nicht so zum Beispiel darauf
6 (...), dann ähm wenn es halt absolut nicht aufhört, hat es schon zu
7 Folge, dass ich sage, hey, dann mache ich Meldung darüber, ganz
8 klar, du kannst dich nicht benehmen hier, und äh. Also i-ich sehe
9 das immer so. Die Kinder, die kommen, und die müssen sich auch (...)
10 dann mal wieder einkriegen und hier nicht alles nur zerstören. Weil
11 weil das ist mein Raum, so sage ich das immer, du bist Gast bei mir.
12 Und dann musst du dich auch entsprechend benehmen, weil sonst bist
13 du ein ungern gesehener Gast. Weil die das eigentlich gerne möchten,
14 dass sie hier hier gut sein können. (....) Oder im Guten auch sein
15 können, ähm, verhalten sie sich in der Regel eigentlich auch dann
16 entsprechend ja, so gut sie können, sage ich jetzt mal. (...) Ja.
17 (LACHT) #00:38:41-7#

18
19 Interviewerin: Ähm, (...) ja, also jetzt würde ich gerne noch ein
20 bißchen auf die Lehrer eingehen, also ähm, gerade der Umgang mit
21 Konflikten ist ja für Erziehungshilfelehrer die Herausforderung
22 (Mhm.), mit der sie immer konfrontiert sind eigentlich, ähm. Wie
23 sollte jetzt, also welche Grundhaltungen sollte so ein Lehrer haben,
24 damit er gesund und erfolgreich arbeiten kann (...) deiner Meinung
25 nach? Also, was für eine Grundhaltung (...) ist empfehlenswert (...)
26 für einen E-Lehrer? (LACHT) #00:39:10-1#

27
28 Befragte: Also, schon, dass er den persönlichen Hintergrund von dem
29 Schüler kennt und auch äh einfach jetzt mal (...) so ein Werdegang
30 (...) vielleicht versucht auch zu reflektieren, nachzuvollziehen.
31 (...) Und ähm, dass er das Kind immer auch für sich einzeln sehen
32 kann. (...) Und ähm, (...) auch eine innere Distanz haben kann, das
33 finde ich auch sehr wichtig (LACHT). #00:39:47-5#

34
35 Interviewerin: Auch um gesund zu arbeiten. (LACHT) #00:39:48-5#

36
37 Befragte: Ja, genau. (LACHT) Weil, ich denke, gerade wenn man dann
38 äh emotional reagiert, dann ähm, die die Kinder spüren das ja
39 sofort, gell? Und dann hat man eigentlich auch schon verloren. Weil,
40 die die sind da so sensibel und wissen genau, wo sie den Finger in
41 die Wunde legen können oder wo einer dann hochgeht in dem Moment,
42 also da denke ich, dass ja. Und, ich denke auch, jeder jeder Lehrer
43 müsste seine (...) also auch ja, (...) seine Person, so wie er ist,
44 eben nicht irgendwie vordergründig sein wollen wie-, sondern auch zu
45 sich stehen, letztlich zu, auch zu seinen Fehlern. Das ist auch
46 immer ganz wichtig, dass die Kinder die Rückmeldung kriegen, hallo,
47 ich habe hier vielleicht auch mal etwas nicht so richtig gemacht
48 oder so, oder erkannt. Gerade in in einer Konfliktsituation. Ja.
49 #00:40:55-1#

50
51 Interviewerin: Mhm. Ok. Ähm, wie sieht denn so ein Lehrer sich
52 selber und wie sieht er das Kind? Also, was hat er für ein Bild von
53 einem Schüler und ein Bild von einem Lehrer? (...) Also, jetzt so
54 idealerweise gesprochen. #00:41:13-1#

55
56 Befragte: Idealerweise. #00:41:13-1#

1
2 Interviewerin: (LACHT) #00:41:17-5#
3
4 Befragte: (...) Das ist eine komische Frage, gell. (LACHT) (Ja,
5 also, ich meine-) In dem Fall so wie sehe, ja wie sieht ein Lehrer
6 sich oder- #00:41:24-8#
7
8 Interviewerin: Ja, also zum Beispiel, ähm, sieht er sich so als
9 Moderator, als Streitschlichter, oder in welcher Rolle sieht er
10 sich? #00:41:36-9#
11
12 Befragte: Also, ich denk jetzt mal, wenn ich wenn ich das so hier
13 aus dem Schulalltag sehe, klar, schon als Moderator, aber er ist
14 auch Vorbild. Und für die Jungs hier, ganz wichtig, auch dass viele
15 männliche Lehrer da sind, die auch einfach nochmal einen anderen
16 Zugang dann haben. Also sei das jetzt über (...) also wir haben ja
17 hier eher so sportliche Kollegen (NEBENGERÄUSCHE: LAUTE STIMME)
18 (LACHT). #00:42:10-1#
19
20 Interviewerin: (LACHT) #00:42:10-1#
21
22 Befragte: Und die können auch manchmal ganz schön rumalbern (LACHT).
23 #00:42:16-6#
24
25 Interviewerin: (LACHT) Passt doch jetzt! (LACHT) #00:42:16-6#
26
27 Befragte: Ja, gell? (LACHT) Ja, halt, das sind auch manchmal auch
28 wie wie große Jungs (LACHT), das darf man gar nicht (LACHT), ok. Ja
29 und ich denke, das ist ganz gut so auch. #00:42:29-8#
30
31 Interviewerin: Also auch ein bißchen die kumpelhafte Schiene. (...)
32 Oder- #00:42:33-0#
33
34 Befragte: Ja schon. Kumpelhaft, aber auch fordernd. Also dieses
35 beide in Verbindung. Und dass man einfach auch sagt, hallo, (...)
36 was was willst du eigentlich? Du bist hier in der Schule, es gibt
37 gar nichts anderes mehr. Wo willst du denn sonst noch hin? Und und
38 manchmal auch einfach äh (...) äh, die Wahrheit jetzt mal über über
39 ein Lebensstand des Schülers. Dem dem das offen legen und nicht
40 immer diese dieses Wölkchen-Denken drumherum. Also das finde ich
41 können die Kollegen manchmal ganz gut. (...) Auch jetzt nicht auf
42 (...) auf eine verletzende Art (...) bringen dann. #00:43:17-8#
43
44 Interviewerin: Ok. #00:43:17-8#
45
46 Befragte: Ja. #00:43:18-4#
47
48 Interviewerin: Ähm, ja was sind denn so die wichtigsten Fähigkeiten,
49 die ein Lehrer haben sollte, damit er mit Konflikten gut umgehen
50 kann? #00:43:29-3#
51
52 Befragte: (...) Tja, der muss eine innerliche Ruhe haben, denke ich.
53 (LACHT) Ja, und ähm (...) schon auch (...) denke ich mal eine eine
54 (...) eine Wahrnehmung, also sensible Wahrnehmung jetzt mal für für
55 die für die Schüler. Und und sich ein- ja, einfühlen können in in
56 die Situation der Kinder. (...) Dass sie, ja, (...). #00:44:04-6#

1
2 Interviewerin: Ähm, gibt es irgendwelche Techniken oder Tricks, die
3 man anwenden kann? Also, dass man- #00:44:11-1#
4

5 Befragte: Bin ich die falsche. (LACHT) #00:44:13-6#
6

7 Interviewerin: (LACHT) #00:44:13-6#
8

9 Befragte: Ich reagiere immer eher so ph, ja, (...) ts, Techniken
10 oder Tricks. (...) Um um jetzt im Konflikt zu reagieren, oder?
11 #00:44:31-5#
12

13 Interviewerin: Ja, einfach, wie man mit Konflikten umgeht, gibt es
14 da irgendwie Kniffe oder so? Muss ja nicht sein, aber wenn (Mhm.),
15 dann wäre es interessant. (LACHT) #00:44:37-4#
16

17 Befragte: Also, im im Konflikt, wenn ich jetzt mir vorstelle, hier
18 hier wäre ein Konflikt, dann ist das so, dass ich mich (...) ähm,
19 natürlich auch beteilige. Und und zwar, indem ich natürlich mich
20 auch sehr nahe den Schülern stelle. Dass ich laut werde auch
21 manchmal, wenn es gar nicht anders geht, aber nur ganz, in in kurzen
22 sehr kurzen Sätzen oder Anweisungen. Manchmal auch nur so ein Schrei
23 kurz "Stop!", "Auseinander!", "Fertig!". So ganz ganz kurz, da weil
24 weil ich (...) halt schon auch sehe, die die können im Moment gar
25 nicht hören, sind gar nicht mehr in der Lage die Außenwelt so
26 wahrzunehmen. (...) Und- #00:45:30-8#
27

28 Interviewerin: Da muss man durchdringen zu ihnen? #00:45:30-8#
29

30 Befragte: Ja. #00:45:33-3#
31

32 Interviewerin: Mhm. Ähm, ja und welche Rolle spielt in diesem
33 Zusammenhang, jetzt im Umgang mit Konflikten, die Autorität?
34 #00:45:44-0#
35

36 Befragte: (...) Also ich denke, jemand, der gar keine Autorität hat,
37 der würde auch nicht gehört dann. (...) Jetzt bin ich mal nicht so
38 die super Autoritätsperson, weil ich bin eigentlich viel zu lieb,
39 sagen manche Schüler. #00:45:58-1#
40

41 Interviewerin: Mhm. (LACHT) #00:45:58-2#
42

43 Befragte: (LACHT) Ja. (LACHT) Aber ich glaube, ich erreiche sie dann
44 irgendwie auf eine andere Art. Also, die hören dann trotzdem.
45 #00:46:06-7#
46

47 Interviewerin: Mhm. Kannst du das näher beschreiben, wie die andere
48 Art ist, oder? (LACHT) #00:46:10-3#
49

50 Befragte: (LACHT) Ja, das ist schwierig. Also (...) die, ich denke
51 die andere Art, die spüren schon, dass ich sie äh (...) in ihrer in
52 in ihrem Sein wahrnehme, so. Und das, also für mich ist das glaube
53 ich das allerwichtigste, dass ich jeden einzelnen ernst nehme, so
54 wie er kommt jetzt auch und wie er (...) ist. und in der
55 Zwischenzeit die Schüler auch soweit kenne, dass sie, das ich sie
56 einschätzen kann. Ähm (...), ob das so eine Krise ist jetzt mal, die

1 lange anhält, oder dann sich auch glättet und wieder also, der
2 Schüler für mich dann greifbar wird. Aber zum Beispiel (...) für
3 mich ist immer (...) Zeit einfach ein großes großes Moment, das eine
4 Rolle spielt. Und nicht jetzt, der kommt, der hat jetzt eine halbe
5 Stunde Zeit und soll zehn mal die Schulordnung schreiben. Dann muss
6 halt die Schulordnung vielleicht nicht geschrieben sein, jetzt mal,
7 sag ich. Sondern der muss der muss irgendwie eher wieder zurück auf
8 den Boden und dann die äh sa-lasse ich die wie gesagt erstmal Ru-in
9 Ruhe und versuche dann irgendwann, sage ich, und wie geht es dir,
10 ist es ok jetzt wieder oder so, ganz banal. Und der Schüler
11 antwortet dann, ja. Und, sag mal, was war jetzt eigentlich, wieso
12 musst du dich denn so ärgern? Oder so ganz auch ganz tie- ganz
13 untere (...) Schiene einfach auch an Kommunikation. Und in der Regel
14 fangen die dann auch schon an zu erzählen, was los war. Und das ist
15 mir eigentlich dann immer viel wichtiger, dass sie über über ein ähm
16 Vorfall dann reden nochmal, wie dass der zugedeckt wird jetzt mit
17 der Strafarbeit. Die können sie nachher, wenn sie alles los haben,
18 immer noch machen. Oder wenn ein Lehrer dann absolut darauf besteht,
19 dann sollen sie das halt, was weiß ich, mittags noch machen oder so.
20 In der Regel ist es den Lehrern aber Genüge getan, also wenn ich
21 dann sage, hallo, wir haben jetzt darüber geredet und hier hat er da
22 drei vier Sätze geschrieben dazu, wie es zu der Situation kam und
23 (...) und das tut ihm leid, der (...) ja. Und dann ist das
24 eigentlich viel mehr, wie wenn man jetzt eine Strafarbeit hat.
25 #00:48:49-6#

26
27 Interviewerin: Mhm. (...) Ähm (EIN SCHÜLER BETRITT DEN RAUM,
28 NEBENGERÄUSCHE CA. 5 SEKUNDEN). Ähm, was wollte ich jetzt fragen
29 (...) ähm, also würdest du sagen, dass dann Autorität manchmal auch
30 vielleicht eher hinderlich sein könnte, um einen Konflikt zu lösen?
31 Wie du es jetzt beschrieben hast, wenn du jetzt darauf bestehen
32 würdest, der schreibt das jetzt. #00:49:07-0#

33
34 Befragte: Mhm. Ja. #00:49:09-0#

35
36 Interviewerin: Also- #00:49:09-0#

37
38 Befragte: Das würde in dem Fall eigentlich das Ziel (...) glaube ich
39 eher (...) verrücken. (LACHT) Ja. #00:49:17-2#

40
41 Interviewerin: Ähm, (...) ja, ist Autorität dann generell eher
42 förderlich oder eher hinderlich im Umgang mit Konflikten? Würdest du
43 dich da irgendwie einer Position zuordnen? #00:49:30-2#

44
45 Befragte: (...) Also, indem ich, ich habe ja eigentlich dann auch
46 eine klare Führung. Also eine andere Art von Autorität eigentlich.
47 Äh, das ist ja, denke nicht, also mein Verhalten jetzt mal, wenn ich
48 wenn ich mit einem Schüler rede irgendwann über d- über seine
49 Situation, ist ja nicht autoritätslos. Also, ich versuche ja auch
50 (...) ma- also ich denke jetzt auch so im Gespräch ist ja auch
51 manipuliert dann trotzdem. Also, dass ich dass ich den Schüler auf
52 eine Spur führe jetzt mal. #00:50:07-1#

53
54 Interviewerin: Also das heißt, Autorität ist förderlich, aber die
55 richtige Art (Ja.) von Autorität. Ok. Ähm. Wie kann Autorität denn
56 hergestellt werden? Also, wenn jetzt da jemand ist, der hat Probleme

1 damit. Die Klasse tanzt ihm auf der Nase herum. Wie könnte man
2 Autorität herstellen? #00:50:29-5#

3
4 Befragte: (FLÜSTERT) (LACHT) #00:50:29-0#

5
6 Interviewerin: (LACHT) Also, nur wenn du Ideen hast. (Ja.) sonst-
7 #00:50:30-4#

8
9 Befragte: Ok. Hah, wie könnte Autorität hergestellt werden (LACHT),
10 ist eine gute Frage. Also- #00:50:37-9#

11
12 Interviewerin: Ja, auch jetzt nicht (Ähm,) unbedingt diese-
13 #00:50:40-8#

14
15 Befragte: also, ich glaube, was was immer ganz wichtig ist schon,
16 dass die dass man nicht alleine arbeitet, sondern im Team jetzt mal.
17 Dass dass nicht einer versucht alleine was weiß ich mit einer mit
18 einem Schüler da jetzt äh durchzukommen. Und ich meine, das sind ja
19 hier auch in der Regel immer zwei Lehrer. Und, dann gibt es ja aber
20 auch noch Fachlehrer zum Teil, die dann auch noch mit drin sind. Und
21 dass, dass da halt eine enge Zusammenarbeit stattfindet, jetzt auch
22 mal mit Schülern, wenn sie in einer in der Tagesgruppe, Wohngruppe
23 oder auch mit Eltern, auf jeden Fall auch. Ich meine die Eltern
24 müssen ja eh auch einverstanden sein, hier mit dem Aufenthalt ihres
25 Kindes. Damit wird auch eine Zusammenarbeit eingefordert jetzt mal
26 von Seiten der Schule. Die Eltern müssen auch einen Vertrag
27 unterschreiben (LACHT), wenn sie wenn ihre Kinder hierher kommen.
28 (...) Und ich glaube, somit äh schafft man auch eine Autori- also
29 Autorität, indem man sagt, hallo, ich gehe nachher, rede nochmal mit
30 deinem dem und dem Lehrer da über die über den Vorfall. Dass die
31 Kinder auch merken, hallo, ich komme da auch nicht raus. Ich kann
32 mich jetzt hier total daneben ver- benehmen, aber die sagt nachher
33 nicht, hey, es war alles gut, sondern die sagt dann tatsächlich,
34 hey, der könnte es aber echt besser (LACHT) oder es ist das Mindeste
35 oder es war Katastrophe. #00:52:11-6#

36
37 Interviewerin: Also, das heißt, so über die Zusammenarbeit mit
38 (Mhm.) zum Beispiel dem Krisenbüro oder auch mit anderen Lehrern
39 kann das (Ja.) passieren. Mhm. Ähm, (...) ja trägt dieses-
40 #00:52:22-1#

41
42 Befragte: Dieses Gesehen-Werden, also diese Wahrnehmung ist einfach
43 ganz (...) also ich äh, eine ganz wichtige Sache. #00:52:29-5#

44
45 Interviewerin: Mhm, also dass (Ich sehe, dass) das auch als
46 Feedback- #00:52:31-5#

47
48 Befragte: du das machst. #00:52:32-6#

49
50 Interviewerin: Ja. #00:52:32-6#

51
52 Befragte: Und ich gebe das aber auch weiter. Du kannst dich nicht
53 verstecken. Oder, ich verstecke dich auch nicht. Also, du kannst
54 mich nicht unter Druck setzen jetzt mal. Viele Kinder kommen ja und
55 sagen dann, hallo, ich sage aber dann, dass das und das war. Und
56 dann sag ich ja, dann gehen wir und das ist manchmal eine

1 verschobene Wahrnehmung. Also, äh, wo wo man dann denkt, hä, wie
2 kommt der jetzt überhaupt auf die Idee, da eine Drohung daraus zu
3 machen. Und dass man dann sagt, ok, wie gehen jetzt hin und sagen
4 das. Und das das wird so offen alles, dann. #00:53:07-1#

5
6 Interviewerin: Mhm. (...) Ok. Ähm, ja trägt dieses Konzept auch dazu
7 bei, dass Lehrer und Schüler ähm tragfähige Beziehungen zueinander
8 aufbauen, jetzt auch außerhalb des Krisenbüros? (...) Also hilft das
9 Krisenbüro den Lehrern, gute (Ich glaube schon, zumindest waren)
10 Beziehungen zu ihren Schülern aufzubauen? #00:53:24-1#

11
12 Befragte: die, ich hatte ja jetzt ähm noch keine Festanstellung,
13 zumindest haben sich meine Kollegen dafür stark gemacht, dass das
14 Krisenbüro so weiter betrieben werden kann. Also, offensichtlich hat
15 das schon auch jetzt was gebracht, dass dass da hauptsächlich eine
16 Person drin sitzt und nicht irgendwie jetzt ein ganzes Kollegium
17 verteilt. #00:53:50-5#

18
19 Interviewerin: Ja. #00:53:52-3#

20
21 Befragte: (...) Klar ist es manchmal lästig so wie jetzt vorhin äh
22 Raffael. Der kommt halt rein und will gucken, gell? Und so kommen
23 dann am Tag mehrere, die einfach nur gucken. Hal- äh sa-, ah du
24 willst bestimmt nur hallo sagen, aber geh wieder raus und wenn, dann
25 klopf auch mal an oder, also. Das sind, ja. #00:54:14-3#

26
27 Interviewerin: (...) Ähm, und erleichtert das jetzt den
28 Klassenlehrern, dadurch, dass es das Krisenbüro gibt, erleichtert
29 das den Klassenlehrern, dass sie jetzt eine Rolle gegenüber den
30 Schülern einnehmen, wo sie nicht so auf Machtmechanismen, also,
31 basiert, sondern dass sie nicht so mit dem Daumen drauf gehen,
32 sondern dass sie halt auch sagen können, ok, also das passt mir
33 jetzt nicht, jetzt gehe ins Krisenbüro. Also, dass das so ein
34 bißchen ruhiger geregelt werden kann. #00:54:37-9#

35
36 Befragte: Ich denke (Bringt das was?) schon, ja. Ich denke schon.
37 #00:54:42-5#

38
39 Interviewerin: Mhm. Ok. Also, ich denke, jetzt habe ich einen guten
40 Überblick über das Konzept (LACHT), ähm, jetzt kommen wir noch zum
41 Abschluss. Also (Mhm.) im letzten Teil des Interviews, da würde es
42 mir noch darum gehen, das Konzept ein bißchen zu reflektieren. Und
43 ähm, da würde ich dich jetzt erstmal fragen: Gab es im Verlauf
44 deiner Tätigkeit hier irgendwie Veränderungen oder Verbesserungen
45 (...), die hier durchgeführt wurden? #00:55:06-5#

46
47 Befragte: Hm. Ja, also (...) was besser ist natürlich, das ist so
48 die die Kommunikation mit den Kollegen, dass wir da (...) finde ich
49 auch toll, man kann eigentlich alles besprechen, so. Und das wird a-
50 ei-, wenn wenn ich jetzt zum Beispiel Hilfe hole, weil hier
51 irgendwie eine die die dieser Rahmen eskaliert, dann ähm ist das
52 jetzt nichts Ungewöhnliches oder ich ich habe dann nicht das Gefühl,
53 ich müsste mich da jetzt irgendwie preis- irgendeine Schwäche Preis
54 geben oder so. (...) Und da denke ich, ja gut, warum soll ich nicht
55 mir auch Hilfe holen, wenn wenn es eine eine äh, wenn es hier
56 eskaliert, wenn doch die anderen Lehrer das auch machen. Also, ich

1 meine, die schicken ihre Kinder ja dann auch zu mir und ich gehe
2 dann halt auch und hole mir Hilfe. #00:56:08-9#

3
4 Interviewerin: Mhm. Also das ist so ein positiver Effekt. #00:56:11-
5 4#

6
7 Befragte: Ja. #00:56:11-4#

8
9 Interviewerin: Ok. Ähm. #00:56:11-4#

10
11 Befragte: Also nicht dass man sich so irgendwie, dass man das Gefühl
12 hätte, man müsste sich profilieren, sagen wir, ja. #00:56:19-8#

13
14 Interviewerin: Ok. Ähm, was könnten denn andere eventuell als
15 Schwachstellen des Krisenbürokonzeptes sehen? Oder gibt es (Ja,
16 gerade der) überhaupt Gegner? #00:56:30-7#

17
18 Befragte: äh das eine das eine Kind, was wir was ich vorhin so
19 angedeutet hatte. Am Anfang ähm das dann extra Quatsch macht, damit
20 eskommen darf, also das sind kommt auch immer wieder vor. Wir haben
21 auch ältere Schüler, die haben von zu Hause emotional nicht so viel
22 Einbindung. Und die die kommen manchmal regelmäßig und müssen hier
23 einfach mal sein. Also, weil sie sich dann wohl fühlen, halt. (...)
24 Und äh, das kann man natürlich nur begrenzt zulassen, dann muss das
25 ja wieder weiter gehen, also. Die Großen müssen wieder zurück in
26 ihre Klasse oder müssen halt dann auch hier klar in ihr, wenn es
27 ihnen gefällt oder wohltut, halt hier arbeiten, aber halt irgendwie
28 äh nur hier sein und chillen geht halt nicht. (...) Bei den Kleinen
29 halt auch, dass man dann ähm gerade das Krisenbüro nicht nur für die
30 Krise, sondern auch als Belohnung einsetzt. Weil man natürlich toll
31 spielen kann hier (LACHT). Oder auch mal Lego baut oder also es gibt
32 dann auch kleinen Proviant mal. Weil ich denke immer, äh gerade Tee
33 und Knäckebrot gibt es bei mir immer irgendwie. Und manche die
34 kommen halt schon und das ist so eine Zuwendung. Das schon gleich
35 also ich gehe dann nicht äh hab hab dann nicht kö- eine körperliche
36 Nähe, sondern einfach eine eine Zuwendung, die sie erfahren und dann
37 fühlen sie sich dann halt wohl. Eine Kleinigkeit eigentlich nur.
38 #00:58:06-8#

39
40 Interviewerin: Aber ihr schafft das ja trotzdem anscheinend, das
41 Krisenbüro für beide Fälle zu nutzen, sowohl als Strafe, sage ich
42 mal, und auch als Belohnung. Also wie (Ja.) wie klappt das man beide
43 Schienen fahren kann? Dass das dann trotzdem noch funktioniert?
44 #00:58:22-8#

45
46 Befragte: Ja schon auch so, dass zum Beispiel die Kinder es wird zum
47 Beispiel auch, wenn jetzt zwei gestritten haben in der Eingangsstufe
48 oder so, und der Konflikt ist bearbeitet vo- auch vom Klassenleh-
49 vom Klassenlehrer und so, dann kann es sein, die kriegen den
50 Auftrag, sie müssen in der Pause drinnen bleiben und dann zusammen
51 ein Spiel machen. (...) Dann s-äh, bauen die jetzt da mal mit den
52 Bausteinen was zusammen oder sitzen am Tisch und machen spielen Uno
53 oder sonst irgendein ein Spiel, das das sie sich auch heraussuchen
54 dürfen dann, aber die sollen sich in dem Fall zusammen tun halt,
55 zusammenfinden über über ein Spiel. #00:59:07-3#

1 Interviewerin: Ok, also das ist dann sozusagen ein Lernprozess
2 (Mhm.) und trotzdem eine Belohnung. #00:59:10-3#

3
4 Befragte: Mhm. #00:59:12-9#

5
6 Interviewerin: Muss ja nicht immer nur Strafe sein (LACHT).
7 #00:59:14-9#

8
9 Befragte: Ja eben (LACHT). #00:59:16-9#

10
11 Interviewerin: Ok. Ähm, welche Möglichkeiten zur Verbesserung
12 würdest du jetzt hier sehen für die Zukunft? Oder siehst du
13 überhaupt Möglichkeiten der Verbesserung? #00:59:26-1#

14
15 Befragte: Also, ich habe ich habe jetzt noch eine Verbesserung. Und
16 zwar habe ich ähm, da die Kinder ja nicht so gerne lesen, habe ich
17 jetzt zum Beispiel CDs auch gekauft mal, und bräuchte jetzt noch
18 einen CD-Player möglichst mit Kopfhörern (LACHT). Damit auch ein
19 Kind jetzt mal seine Geschichte zu Ende hören kann, auch wenn ein
20 anderes reinkommt, dass vielleicht schreiben sollte. Ja, aber das
21 sind irgendwie so Ideen, die mir halt spontan dann einfallen oder
22 die entstehen, jetzt mal. Es (Also,) gibt ja viele- #01:00:01-0#

23
24 Interviewerin: Material einfach. #01:00:01-0#

25
26 Befragte: Ja, genau. Es gibt ja einfach Kinderbücher, zu denen es
27 auch ähm Hörspielkass- äh Kassetten oder CDs dann gibt. (...) Und
28 das war halt da da Medien auch eine Rolle einfach spielen hier,
29 jetzt mal von zu Hause her, bei den Kindern, die Idee halt, da auch
30 mal etwas anderes einfach zu bringen. (...) Ja. #01:00:28-0#

31
32 Interviewerin: Ok. Und wenn jetzt irgendwie noch mehr
33 Geld/Personal/Zeit zur Verfügung stehen würde, würdest du eigentlich
34 trotzdem so zufrieden sein, wie es jetzt läuft? Oder könntest du dir
35 noch etwas vorstellen? (...) Dass es (Also-) effektiver wird, zum
36 Beispiel. #01:00:43-1#

37
38 Befragte: Effekt- ja, gut, man könnte dann immer noch (...) aber
39 aber ich denke, das Krisenbüro jetzt im Moment soll ja nur einen
40 vorübergehender Aufenthalt sein jetzt mal für die Kinder. Das heißt,
41 die haben ja im äh Schulalltag hier noch andere Angebote, die
42 interessant sind. Jetzt mal den Werkraum und dann haben sie draußen
43 äh machen sie die Grünanlage ums Haus, die Küche muss gemacht werden
44 jetzt mal für Mittagessen oder auch Pausen- Pausenkiosk oder man
45 kann im Wald arbeiten, es gibt einfach viele Angebote, wo ich denke,
46 die sind eigentlich äh da schon gut beschäftigt. Also, ähm, für für
47 hier sind eigentlich gut immer Kurzzeitangebote, halt etwas
48 Überschaubares. Spiele, die nicht jetzt, ähm, was weiß ich, eine
49 Stunde dauern, sondern die man halt beginnen kann und aber auch
50 jederzeit wieder aufhören. Ja. Malen genauso. Beschäftigung
51 eigentlich immer so am ja untersten (...) Limit eher. #01:01:58-4#

52
53 Interviewerin: Also das heißt, dafür ist auch gar nicht so ein
54 Riesenaufwand notwendig. Also, im Prinzip (Ja.) kommt man schon mit
55 weniger zurecht. #01:02:06-4#

1 Befragte: Ja. #01:02:06-4#
2
3 Interviewerin: Mhm. Ähm, wenn es jetzt das Krisenbüro ab heute nicht
4 mehr geben würde, #01:02:10-6#
5
6 Befragte: Mhm. #01:02:10-6#
7
8 Interviewerin: würde sich da irgendetwas im Verhalten der Schüler
9 ändern? (...) Könnte man das (...) irgendwie sich vorstellen, oder
10 (LACHT) ist das jetzt zu hypothetisch? #01:02:24-8#
11
12 Befragte: Also auch jetzt, wie ich krank war, wurde ja das
13 Krisenbüro weitergeführt. Jetzt mal äh offensichtlich ähm (...) tut
14 es den Schülern wohl auch gut, jetzt mal so s- wa- so- sonst hätten
15 nicht meine Kollegen das äh so in die Wege gekriegt dann weiterhin,
16 gell. #01:02:49-5#
17
18 Interviewerin: Du hast ja auch gesagt, es gibt hier so Stammgäste
19 sozusagen. #01:02:52-1#
20
21 Befragte: Ja. #01:02:52-1#
22
23 Interviewerin: Ähm, kann man da irgendwie eine Entwicklung im
24 Verhalten feststellen? #01:02:57-9#
25
26 Befragte: Schon, also wie ich angefangen habe äh, waren manche
27 Schüler da, die jetzt nicht mehr kommen zum Beispiel, also wo es
28 dann wirklich auch funktioniert. Die zwar mich dann immer herzlich
29 begrüßen, wenn ich sie draußen mal sehe oder im im Flurbereich da.
30 Ja, finde ich toll. (...) Oder die sich dann auch freuen, wenn ich
31 mal doch irgendwie kurz in eine Klasse komme, um irgendetwas
32 hinzubringen oder so, die sich dann da auch freuen und sich auch
33 gleich erkundigen so, also (...) das ist so, ich denke der Umgang so
34 freundlich, leutselig auch, also offen eher gemeint damit. (LACHT)
35 Ja. #01:03:42-2#
36
37 Interviewerin: Also jetzt von von den Schülern her oder- #01:03:44-
38 2#
39
40 Befragte: Mhm, von Schülern her. #01:03:44-7#
41
42 Interviewerin: Von den Schülern her. Ok. Ja, meine Abschlussfrage
43 war noch #01:03:49-3#
44
45 Befragte: Vielleicht liegt das auch an meiner netten Art (LACHT).
46 Ja, ich lache halt mal lieber, als dass ich immer schimpfe oder, ja.
47 Wobei ich kann ordentlich schimpfen. (LACHT) #01:03:59-3#
48
49 Interviewerin: (LACHT) #01:04:02-9#
50
51 Befragte: Ja. #01:04:02-9#
52
53 Interviewerin: Ja, also, meine letzte Frage wäre jetzt gewesen, wie
54 die Schüler denn das Krisenbüro betrachten, aber das, denke ich, kam
55 jetzt eigentlich schon heraus. Also- #01:04:10-8#
56

1 Befragte: Man könnte ja mal eine Umfrage machen. #01:04:12-7#
2
3 Interviewerin: Ja (LACHT), wäre sicher interessant (Das wäre doch
4 eine Idee, gell?). Also, ich denke, dass sie es als, habe ich
5 richtig verstanden, sowohl als Belohnung als auch als Strafe
6 manchmal sehen, aber auch als Hilfe vielleicht? #01:04:23-9#
7
8 Befragte: Mhm. (Ist es-) Ich glaube fast eher so. Zum wirklich
9 Strafe ist es glaube ich nicht, kann man. Ich also ich denke auch,
10 von Kollegenseite her nicht. #01:04:35-9#
11
12 Interviewerin: Ist auch nicht so gemeint? #01:04:36-1#
13
14 Befragte: Also gut, wenn einer jetzt ge- äh, gerne rausgeht und oder
15 in die Fußball-AG lieber geht jetzt mal wie ins Krisenbüro, ist das
16 natürlich eine Strafe. Ähm, aber ja. (...) So ätzend ist es hier
17 dann auch nicht. (LACHT) #01:04:56-6#
18
19 Interviewerin: Aber die freie Entscheidung ist es jetzt auch nicht
20 von den Schülern, dass sie sagen, also, ich merke jetzt, mir (Doch.)
21 geht es heute nicht so gut- #01:05:01-5#
22
23 Befragte: Die können auch mal selber von sich aus kommen. (Das
24 können, ok.) Also die die, das war jetzt auch bei Älteren einfach
25 schon mal, dass die gesagt haben, hallo, ich kann gerade nicht mehr,
26 ich muss raus, ich gehe ins Krisenbüro. #01:05:14-6#
27
28 Interviewerin: Aber (Das passiert auch.) das ist ja gut, wenn sie
29 sich da (Mhm.) selber so einschätzen können. #01:05:16-5#
30
31 Befragte: Ja. Und das ist auch oft jetzt bei Schülern, die früher
32 oft da waren und wo es dann eigentlich ins Laufen kommt, dass es gut
33 geht so auch im im während der während dem Unterricht und die aber
34 dann doch manchmal merken, hallo ich brauche jetzt die Auszeit, also
35 ich gehe raus. (...) Mhm. Ist eigentlich schön, dass sich das so
36 entwickelt hat, gell? #01:05:39-1#
37
38 Interviewerin: Mhm. #01:05:40-3#
39
40 Befragte: Aber das äh bestimmt auch deswegen, weil das konsequent
41 eben über die ganze Zeit oder Jahre so immer am Erhalten, ja im
42 Erhalt war jetzt mal. (FLÜSTERT CA. 2 SEKUNDEN) #01:05:54-5#
43
44 Interviewerin: (LACHT) #01:05:58-7#
45
46 Befragte: (LACHT) #01:05:58-7#
47
48 Interviewerin: Ok, also dann bedanke ich mich auf jeden Fall für das
49 Interview. Es ist jetzt nichts mehr dir eingefallen irgendwie, was
50 wir noch vergessen hätten, oder? #01:06:06-8#
51
52 Befragte: Nee. #01:06:06-8#
53
54 Interviewerin: Ok. #01:06:09-1#
55
56 Befragte: Sonst rufe einfach nochmal an. (LACHT) #01:06:09-1#

1
2 Interviewerin: Ok. (LACHT) #01:06:10-2#
3

4 Befragte: Ja, ich habe deine Nummer. #01:06:10-2#
5
6

7 **Kontextprotokoll:**

8 Dem Interview ging voraus, dass die Interviewerin etwa eine halbe Stunde das Geschehen
9 im Krisenbüro beobachtete. Das erklärt jene Stellen, an denen Frau K. Bezug auf einzelne
10 Schüler nimmt. Eine kurze Unterbrechung durch einen hereinkommenden Lehrer beendete
11 den ersten Teil des Interviews. Teil zwei des Interviews wurde sofort im Anschluss an die
12 Unterbrechung (von etwa einer Minute) geführt.
13

B.2 Transkription des Interviews mit Herrn W.

Thema: Umgang mit Konflikten und Lehrerselbstverständnis am Beispiel "Trainingsraum"

Befragter: Herr W., Lehrkraft aus dem Auffangraum-Team der Schule 2

Interviewerin: Patja Halmi

Ort des Interviews: Auffangraum der Schule 2

Datum: 17. Mai 2010

Dauer des Interviews: 00:58:55

Beginn der Transkription

Interviewerin: Ok, also meine erste Frage wäre: Wie würden Sie jemandem, der jetzt nicht Bescheid weiß, Ihre Schüler beschreiben?
#00:00:09-7#

Befragter: Ok, also wenn man das nett immer macht, dann sagt man es sie sind sehr verhaltensori-originell. Und natürlich es ist schon es geht um Störungen und man beschreibt sie natürlich immer ein bißchen defizitär, wenn man unter Lehrern sich unterhält. Aber wenn man es jetzt so Außenstehenden erklären soll, dann versucht man irgendwie klar zu machen, um welche Problematiken es geht, um das Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom zum Beispiel, mit Hyperaktivität. Dann auch um immer mehr psychische Störungen, dass es dann, dass Schüler richtige Krankheiten haben, Kontaktschwierigkeiten, sich in Gruppen sehr schlecht zurecht finden, in größeren Klassen untergehen, weil sie da keine Beachtung finden und nur noch durch Störungen auffallen. #00:00:54-6#

Interviewerin: Mhm. #00:00:54-6#

Befragter: So, ganz allgemein. Es gehört sicher noch mehr dazu, aber (lacht). #00:00:57-9#

Interviewerin: Ist ok. (lacht) (mhm) Ähm, was würden Sie sagen, welche Rolle spielt das Thema Konflikte bei Ihren Schülern?
#00:01:05-8#

Befragter: Eine sehr große. #00:01:07-2#

Interviewerin: Mhm. #00:01:08-4#

Befragter: Ich denke manchmal, sie suchen regelrecht Konflikte, weil sie aber auch irgendwie das Bedürfnis haben, dass jemand ihnen Grenzen zeigt. Weil das erleben sie in ihrem, ja, in ihrem sozialen Umfeld eher wenig. #00:01:21-7#

Interviewerin: Mhm. #00:01:26-0#

Befragter: Das ist (Ok) spielt vielleicht auch noch eine eine Rolle bei der Schülerbeschreibung an sich, dass sie eigentlich meist aus (...) ja, ein bißchen schwierigen sozialen Verhältnissen stammen.
#00:01:34-6#

#00:01:34-6#

1
2 Interviewerin: Mhm. #00:01:36-8#
3
4 Befragter: Also dass auch die Eltern so mit das Problem sind oder
5 (...) das ganze Umfeld. #00:01:42-2#
6
7 Interviewerin: Ok. Ähm, also Konflikte sind somit ein zentrales
8 Thema. #00:01:48-1#
9
10 Befragter: Ja. #00:01:48-1#
11
12 Interviewerin: Ähm, jetzt würde mich natürlich noch das Konzept
13 Ihrer Schule genauer interessieren, wie hier mit Konflikten
14 umgegangen wird und ähm sie betreuen hier ja auch mit zwei Stunden
15 den Auffangraum. #00:01:59-5#
16
17 Befragter: Mhm. #00:01:59-5#
18
19 Interviewerin: Ähm, also was für Möglichkeiten der
20 Konfliktbearbeitung gibt es hier so im Raum? Oder... #00:02:06-3#
21
22 Befragter: Hier im Raum? #00:02:07-0#
23
24 Interviewerin: Genau, also im Auffangraum. #00:02:09-0#
25
26 Befragter: Ok. #00:02:11-1#
27
28 Interviewerin: Mhm. #00:02:11-1#
29
30 Befragter: Also geht geht es jetzt erstmal um die Schule, oder
31 direkt schon um den Raum? Weil das ist im Prinzip ein kleiner
32 Unterschied. #00:02:18-1#
33
34 Interviewerin: Ok (im), erklären Sie das mal genauer? #00:02:20-8#
35
36 Befragter: Im Klassenzimmer macht das natürlich jeder Klassenlehrer
37 individuell, sag ich jetzt mal. #00:02:25-3#
38
39 Interviewerin: Mhm. #00:02:25-3#
40
41 Befragter: Wir haben immer wieder das Problem, dass es in der großen
42 Pause zu sehr vielen Konflikten kommt. Und da ist es ein bißchen
43 schwierig, im Kollegium ein gemeinsames Konzept oder eine
44 gemeinsame Struktur, eine gemeinsame Handlungsbasis zu finden. Da
45 soll es auch gar nicht darum gehen, dass man irgendwie jetzt so
46 einen Maßnahmenkatalog aufstellt, sondern irgendwie dass ganz klar
47 ist, was bei uns nicht geduldet ist. #00:02:46-9#
48
49 Interviewerin: Mhm. #00:02:46-9#
50
51 Befragter: Es ist aber sehr schwierig, das äh im im Kollegium so
52 irgendwie anzusprechen, weil jeder irgendwie andere Ansätze hat und
53 viele trauen sich auch nicht, jetzt bei älteren Schülern zum
54 Beispiel, immer gleich zu handeln oder die anzusprechen, weil es den
55 Konflikt meistens noch verschlimmert. #00:03:03-7#
56

1 Interviewerin: Mhm. Ja wie würde so ein Handeln aussehen? #00:03:07-
2 7#
3
4 Befragter: Also, (zum Beispiel) auf jeden Fall legen wir Wert
5 darauf, dass wenn in der Pause ein Konflikt, wenn es den gab, dass
6 das beim Klassenlehrer gemeldet wird und das ist eigentlich der
7 Konfliktmanager Nummer eins. #00:03:15-0#
8
9 Interviewerin: Ok. #00:03:18-9#
10
11 Befragter: Für seine zus- für die Schüler seiner Klasse. Er soll
12 erstmal danach gucken, dass er das im Klassenzimmer regeln kann.
13 #00:03:22-3#
14
15 Interviewerin: Mhm. #00:03:22-3#
16
17 Befragter: Man versucht eigentlich immer so eine direkte Maßnahme zu
18 finden. Also, wenn jemand jetzt (...) ja, durch Vandalismus
19 aufgefallen ist, dann versucht man ihm irgendeine Aufgabe zu
20 übertragen, wo er irgendwas Konstruktives machen kann. #00:03:36-9#
21
22 Interviewerin: Mhm. #00:03:37-4#
23
24 Befragter: Also, im Werkraum irgendwas reparieren, oder sowas, dass
25 es da dazu beiträgt. Diese Prügeleien, die treten eigentlich nicht
26 so oft auf, aber es kommt immer wieder dazu, dass geschubst ja und
27 beschimpft wird. #00:03:54-9#
28
29 Interviewerin: Mhm. #00:03:54-9#
30
31 Befragter: Und da versucht man dann auch irgendwie so einen ja,
32 (...) wie soll ich sagen, irgendwie eine Maßnahme zu entwickeln, wo
33 auch dann der, der beschimpft wurde, damit leben kann. Manchmal,
34 also es war über Jahre so, dass da immer so billige Entschuldigungen
35 dabei rauskamen. Wir haben dass dann irgendwann intern mal die
36 Sophie-Entschuldigung genannt, da wollen wir eigentlich davon weg.
37 Also, es soll um eine richtige Wiedergutmachung gehen, dass einem
38 auch klar ist, wenn man in der Rolle des anderen wäre, wie würde man
39 sich selber fühlen. Also, man versucht da ein bißchen darauf
40 einzugehen, dass die Schüler so einen Perspektivenwechsel auch mal
41 eingehen können. Wie fühlt sich das an, wenn jemand zu mir so etwas
42 sagt. #00:04:32-1#
43
44 Interviewerin: Ja. Ok. Ähm, das heißt, die Konfliktbearbeitung
45 findet im Klassenzimmer statt? #00:04:39-3#
46
47 Befragter: Ja. #00:04:39-3#
48
49 Interviewerin: Ähm, findet dann hier im Raum, also ist das Ziel hier
50 im Raum eigentlich gar nicht mehr die Konfliktbearbeitung?
51 #00:04:46-5#
52
53 Befragter: Doch. Wenn es möglich ist. Also, die Schüler kommen ja
54 aus unterschiedlichen Gründen hierher. Der Raum darf auch von
55 Schülern genutzt werden, die jetzt in einer, zum Beispiel in einer
56 sehr unruhigen Klasse sich nicht konzentrieren können, und hier in

1 Ruhe arbeiten dürfen, Einzelarbeit. Das ist aber natürlich der
2 Ausnahmefall, das ist so ein bißchen der positive Zugang zum
3 Auffangraum, ja. (...) Und, ja, hauptsächlich sind die Schüler schon
4 da, weil sie im Unterricht gestört haben, und zwar massiv, dass es
5 einfach nicht mehr im Klassenzimmer zu handeln ist. Oder dass sie
6 eben mit anderen einen Riesenstress hatten, dass sie einfach nicht
7 mehr herunterkommen. Und die Schüler haben erstmal die Möglichkeit,
8 hier anzukommen und sich zu beruhigen. Und dann ist das aber immer
9 davon abhängig, wer sitzt denn gerade im Auffangraum als betreuender
10 Lehrer. Wir haben uns am Anfang vom Schuljahr darüber unterhalten:
11 Brauchen wir ein durchgängiges Konzept, an das sich jeder halten
12 muss? Und sind aber ein bißchen davon abgekommen, weil nicht jeder
13 Lehrer, jeder betreuende Lehrer, das gleiche zu bieten hat in seinem
14 Repertoire. Und das ist im Prinzip ein bißchen freigestellt, wie man
15 hier damit umgeht, auf jeden Fall, was Kern ist: Der Schüler soll
16 erstmal hier ankommen und sich beruhigen. #00:05:56-2#

17
18 Interviewerin: Mhm. #00:05:53-6#

19
20 Befragter: Und das kann bei manchen Schülern sein, dass sie gleich
21 darüber reden dürfen mit dem betreuenden Lehrer, wie es zum Konflikt
22 kam. Dass ihre Sichtweise auch ernst genommen wird, ihre
23 Wahrnehmung. Wurden sie tatsächlich von anderen provoziert oder vom
24 Lehrer sogar? Dass man versucht darauf einzugehen. Der
25 Perspektivenwechsel ist auch hier ganz wichtig, dass man immer
26 wieder versucht, den Schüler in die andere Rolle hineinzusetzen
27 oder ihm zu helfen, das aus Sicht der anderen zu sehen. Und (...)
28 dann ist im Prinzip der Sinn, der weitere Sinn, wenn der dem Schüler
29 hoffentlich was klar geworden ist oder wenn er Dieses nachvollziehen
30 kann, warum jetzt der andere sich beleidigt fühlt oder warum er
31 gehen musste, dass er hier so ein bißchen wieder ruhiges Arbeiten
32 lernt. Und da haben wir dann eine Fülle von Materialien. Wir legen
33 aber eigentlich auch immer Wert darauf, dass er das Material
34 benutzt, das gerade im Klassenraum seine Klasse auch verwendet. Das
35 er (unverständlich) dass er nichts versäumt im Prinzip. Aber die
36 Konfliktbearbeitung steht schon an erster Stelle, wenn möglich.
37 Mache kommen aber auch hier herein und wollen überhaupt nicht über
38 den Konflikt reden. Und da ist es dann, sind wir manchmal auch damit
39 zufrieden, wenn sie hier ruhig sind und irgendwann das Arbeiten
40 wieder anfangen. #00:07:12-5#

41
42 Interviewerin: Mhm. Also, ich sehe ja jetzt hier auch einiges, was
43 hier so herumsteht. #00:07:17-6#

44
45 Befragte: Mhm. #00:07:17-6#

46
47 Interviewer: Ähm, also zum Beispiel ein Zelt oder dieser Ball (mhm)
48 und so weiter. Also, wofür ist das alles, oder (Das soll) was gibt
49 es hier so? (Lacht) #00:07:23-8# #00:07:23-6#

50
51 Befragter: (Lacht) Das Zelt ist so ein Rückzugsraum, das, ich sag
52 jetzt mal, Schüler bis zur fünften, sechsten Klasse manchmal sehr
53 gern nutzen. Die wollen einfach ihre Ruhe. Die wollen auch nicht
54 gesehen werden. Und für die ist das Zelt da. Die Matratze ist auch
55 dafür da: Wir haben eben diese schwierigen sozialen Umstände, aus
56 denen Schüler kommen. Die pennen uns manchmal am Tisch ein.

1 #00:07:46-9#
2
3 Interviewerin: Mhm. #00:07:46-9#
4
5 Befragter: Und das ist dann auch möglich, dass die sich hier mal
6 hinlegen. #00:07:50-8#
7
8 Interviewerin: Ok! (lacht) #00:07:50-8#
9
10 Befragter: Also irgendwie von jemandem, der im Klassenzimmer nicht
11 arbeiten konnte, weil er einfach zu müde ist oder noch einen Kater
12 hat vom Vorabend bei älteren Schülern, kann man auch hier nicht
13 großartig viel verlangen. Und dann muss man einfach das auch als
14 Ruhemöglichkeit hier haben. #00:08:07-3#
15
16 Interviewerin: Mhm. #00:08:07-3#
17
18 Befragter: Und die Regale sind also dann voll mit Malzeug,
19 Wasserfarben und so. Das gibt es auch da beruhigendes Arbeiten. Und
20 die Ordner sind natürlich voll mit Materialien. Da haben wir
21 versucht, auch so ein bißchen allgemeine Basissachen zu den
22 jeweiligen Klassenstufen und Fächern zu finden, die man jedem geben
23 kann, im Prinzip. #00:08:27-2#
24
25 Interviewerin: Ok, also dass sie einfach was zum Arbeiten haben,
26 wenn sie jetzt mal nichts mitbringen (...) #00:08:29-5#
27
28 Befragter: Genau. #00:08:29-5#
29
30 Interviewerin: ...aus der Klasse. #00:08:31-0#
31
32 Befragter: Ja. #00:08:31-0#
33
34 Interviewerin: Mhm. #00:08:32-6#
35
36 Befragter: Viele sind auch ganz dankbar, um Zeitschriften (Ah ja.)
37 Dahinten haben wir das Geo. Ist ganz nett. Da gibt es immer wieder
38 Riesenartikel, die, wobei ich sagen muss, die die sind so
39 umfangreich und groß meistens, die überfordern auch. Also da kann
40 sich, können sich unsere Schüler eher nicht ausdauernd damit
41 beschäftigen. Die müssen sich schon ganz genau für ein Thema
42 interessieren, dass das funktioniert. #00:08:57-3#
43
44 Interviewerin: (...) Ok. (...) Ähm, wie wäre denn jetzt das
45 Procedere? Jetzt kommt ein Schüler hier herein und sie sitzen hier.
46 Wie läuft (mhm) das jetzt ab? #00:09:06-3#
47
48 Befragter: Da kann ich jetzt nur für mich individuell sprechen, weil
49 es nicht bei jedem gleich ist. #00:09:09-5#
50
51 Interviewerin: Ja. #00:09:10-2#
52
53 Befragter: Also, ich versuche erst mal ruhig auf den Schüler
54 einzugehen und versuche auch, manchmal ruhig auf die Lehrer, die die
55 Schüler bringen, einzugehen. Weil manchmal... #00:09:19-0#
56

1 Interviewerin: Also die Schüler werden immer gebracht
2 (unverständlich)? #00:09:21-3#
3

4 Befragter: Wenn möglich, ja. Ist nicht immer möglich, manchmal
5 kommen die auch so hoch, aber dann versucht man später nachzufragen,
6 was denn los war beim Lehrer. Manchmal sind auch die Lehrer
7 irgendwie am Rande, weil es nicht mehr ging. Und dann versucht man
8 auch da ein bißchen Ruhe reinzubringen. Und zu ja, versucht erst mal
9 beruhigend dann auf den Schüler einzugehen. Und meistens ist es dann
10 erst möglich, wenn der Lehrer, der den Schüler gebracht hat, auch
11 wieder gegangen ist, das ruhige Gespräch anzufangen. Und ich mach
12 das meistens so, dass ich die Schüler mal aus ihrer Sicht erzählen
13 lasse, wie ungerecht sie jetzt gerade behandelt wurden, zum
14 Beispiel. Dass die das mal alles loswerden können, auskotzen.
15 (lacht) Ich hoffe, das wird dann umformuliert (lacht). #00:10:05-0#
16

17 Interviewerin: (lacht) Schon ok. (lacht) #00:10:07-1#
18

19 Befragter: Das ist auf jeden Fall mal ganz wichtig, dass die das aus
20 ihrer Sicht alles schildern können. Und dann geht es mir eben immer
21 darum, den Per-Perspektivenwechsel, also den Täter-Opfer-Wechsel sag
22 ich jetzt mal. #00:10:19-3#
23

24 Interviewerin: Wie fangen Sie das an, dass dieser
25 Perspektivenwechsel gelingt? #00:10:22-7#
26

27 Befragter: Also, wenn ich mir alles angehört habe, was der Schüler
28 so, wie er jetzt ungerecht behandelt wurde und warum die anderen ja
29 schuld waren, weil die sind ja immer schuld, in Anführungszeichen
30 (lacht). Dann versuche ich zu sagen, äh versuche ich mal darauf
31 hinzuweisen: Ok, aber wie hätte jetzt dein Lehrer denn noch anders
32 handeln können? Oder dein Kontrahent jetzt bei dem bei der
33 Beschimpfung oder bei der Schlägerei oder was auch immer war. Und
34 dann versuchen wir so ein bißchen die Spirale ein bißchen zurück zu
35 gehen. Also das schaukelt sich ja immer so ein bißchen auf und dann
36 versuchen wir den Weg langsam zurück zu gehen und versuchen uns die
37 Punkte anzugucken, wo man was hätte anders machen können. Auf diesem
38 Weg versuchen wir das dann ein bißchen. Und eben diese Spirale das
39 ist ja immer dann dieses Hin und Her, der Perspektivenwechsel dreht
40 sich eigentlich da dann die ganze Zeit die Spirale wieder zurück.
41 Also was hätte der andere dann anders machen können, was hättest du
42 vorher anders machen können, wie kam es überhaupt dazu, immer weiter
43 zurück. #00:11:20-1#
44

45 Interviewerin: Bis man beim Auslöser landet, oder #00:11:21-0#
46

47 Befragter: Bis man irgendwie ganz am Anfang ist und dann merkt man
48 auch ganz oft, der Schüler wäre nicht ausgeflippt oder es wäre gar
49 nicht so weit gekommen, wenn er irgendwie nicht zu Hause einen
50 Riesenstress hätte. Also manchmal kommt man an die Geschichten zu
51 Hause sogar so ran. #00:11:35-6#
52

53 Interviewerin: Ah ja. Mhm. (...) Ok. #00:11:39-4#
54

55 Befragter: Es gibt gab aber auch schon solche Geschichten, nicht
56 jeder lässt sich darauf ein und da muss man als betreuender Lehrer

1 auch rechtzeitig die wie Kurve kriegen, dass man da nicht zu sehr
2 bohrt. Weil das kann manchmal dann auch noch Stress auslösen. Ist
3 auch schon passiert hier. Also mir. (lacht) Und das ist dann auch
4 schon passiert, dass Schüler hier erst recht ausflippenflippen. Man
5 irgendwie sagt, ok, aber was hat jetzt der Streit mit deiner Mutter
6 damit zu tun? Du warst deswegen schlecht drauf und deswegen
7 beleidigst du ihn. Und dann kommt dieses berühmte: Lassen Sie meine
8 Mutter aus dem Spiel! Und dann schaukelt sich das gleich wieder
9 hoch. Und da muss man dann wirklich aufpassen, dass man nicht zu
10 tief bohrt. #00:12:21-5#
11
12 Interviewerin: Mhm. (...) Ok. Ähm, wie ist das dann, wie wie kommt
13 dann der Schüler wieder zurück? Wird der wieder abgeholt vom Lehrer
14 oder sagt der am Anfang: So und so lange soll der jetzt mal hier
15 drin bleiben? Oder entscheiden die Schüler das selbst? Wie läuft das
16 ab? #00:12:33-5#
17
18 Befragter: Nein, die Schüler sollen das nicht selbst entscheiden,
19 sondern der abgebende Lehrer darf das meistens vorgeben. Manchmal
20 ist das aber auch nicht ganz klar und dann fragt man als betreuender
21 Lehrer hier im Auffangraum mal nach: Wie sieht es denn aus, wenn er
22 hier sich bewährt und gut arbeitet und mit mir darüber redet, darf
23 er dann zurück kommen? Und dann vereinbart man das. #00:12:55-0#
24
25 Interviewerin: Ok. #00:12:55-0#
26
27 Befragter: Also wir be- der Auffangraum bei uns ist ja leider auch
28 gar nicht so oft besetzt. Wir haben immer so zwei Stunden am Tag,
29 meistens die vierte/fünfte. #00:13:05-0#
30
31 Interviewerin: Ah ja. Ok. #00:13:09-1#
32
33 Befragter: Das sind aber auch konfliktträchtigsten Zeiten.
34 #00:13:10-7#
35
36 Interviewerin: Ja? #00:13:14-1#
37
38 Befragter: (lacht) Ja. #00:13:10-5#
39
40 Interviewerin: (lacht) Wie kommt das? #00:13:10-5#
41
42 Befragter: Ich glaube einfach, dass so ein Unterrichtsvormittag die
43 Schüler stark anstrengt. Die große Pause auch. Und das ja, am Anfang
44 sind sie noch eher ausgeglichen. Also wenn es jetzt nicht gerade die
45 Fälle sind, die vom Vorabend oder von der Nacht noch irgendwelchen
46 kuriosen Reste haben. (lacht) #00:13:31-7#
47
48 Interviewerin: Und gibt es keine sechste Stunde oder warum ist das
49 gerade die vierte/fünfte? #00:13:34-2#
50
51 Befragter: Sechste gibt es nicht. #00:13:34-2#
52
53 Interviewerin: Sechste gibt es nicht, ok. #00:13:36-5#
54
55 Befragter: Genau, das ist schon bei uns der Nachmittagsunterricht.
56 #00:13:37-4#

1
2 Interviewerin: Ah ja. (lacht) #00:13:39-1#
3
4 Befragter: Da gibt es aber auch keine Auffangbetreuung. #00:13:43-
5 9#
6
7 Interviewerin: Mhm. #00:13:43-9#
8
9 Befragter: Wir sind immer wieder dran, dass wir das eigentlich
10 ausbauen wollen, weil wir es für sehr sinnvoll halten. Das sind
11 gerade so die Geschichten, wo man eigentlich ganz nah an die Schüler
12 rankommt. In Einzelgesprächen, wenn es möglich ist. Also oft ist
13 hier auch voll besetzt. #00:13:58-2#
14
15 Interviewerin: Mhm. (Aber) Was heißt voll besetzt, wie viele sind
16 das dann? #00:13:58-2#
17
18 Befragter: Das ist auch individuell eigentlich zu regeln. Also
19 manchmal ist es hier drin, obwohl wir auf ruhige Atmosphäre hier
20 drin Wert legen, ist es mit drei Leuten schon ein bißchen zappelig.
21 Das kommt auf die Schüler dann an. Und dann können wir auch mal
22 sagen, such dir jetzt mal bitte einen anderen Raum, wenn noch ein
23 Lehrer kommt und einen Schüler abgeben möchte, ob man ihn noch
24 woanders bei einer älteren Klasse oder so unterbringen könnte. Dass
25 man hier überhaupt noch was machen kann. #00:14:26-1#
26
27 Interviewerin: Ja. #00:14:28-9#
28
29 Befragter: Aber es hocken manchmal auch sechs Schüler hier drin und
30 es funktioniert. #00:14:32-1#
31
32 Interviewerin: Kommt dann auch auf die Stimmung der Schüler an.
33 #00:14:32-1#
34
35 Befragter: Genau. #00:14:34-5#
36
37 Interviewerin: Mhm. Und gibt es jetzt Schüler, die immer wieder hier
38 landen? #00:14:36-0#
39
40 Befragter: Ja. Die gibt es immer wieder und das ist jetzt auch, was
41 wir seit diesem Schuljahr machen. Wir machen eine regelmäßige
42 Auffangraumkonferenz. Das heißt so alle sechs bis acht Wochen oder
43 für jeden Abschnitt, der wie sich es ergibt, gucken wir uns an, wer
44 ist häufig da. Die Auffanglehrer ist die, also die Auffanglehrer,
45 die hier betreuen, das die machen dann diese Konferenz. Und dann
46 gucken wir das an. Und wenn Häufungen auftreten, dann gehen wir zum
47 Klassenlehrer, gucken uns genau an, zu welchen Stunden die Häufungen
48 auftreten, woran das liegen könnte. Und daraus ist jetzt in diesem
49 Schuljahr schon eine ganze Menge resultiert. Bei einigen Schülern
50 haben wir die Beschulung verkürzt. Da war einfach irgendwie klar:
51 Vierte/fünfte Stunde geht nie. Die kommen jetzt erst zur dritten.
52 #00:15:25-5#
53
54 Interviewerin: Ok. #00:15:25-5#
55
56 Befragter: Und jetzt, die (und dann wieder) kommen dann

1 trotzdemvielleicht nochmal in der fünften Stunde in den Auffangraum.
2 Aber das ist einfach für die dann besser, so eine reduzierte
3 Beschulung. Bei manchen Schülern hat das auch dazu geführt, dass ähm
4 eine Probebeschulung zum Beispiel als nicht bestanden gewertet
5 wurde, weil es einfach immer wieder zu Beleidigungen und Konflikten
6 kam und wir da auch eine Rückmeldung geben konnten. Und auch, also
7 man versucht natürlich erst den Schüler hier zu halten, weil wir ja
8 wissen, dass die uns brauchen (lacht). Aber in vielen Fällen war es
9 einfach auch nicht möglich. "In vielen Fällen" - muss man streichen,
10 in einigen Fällen. #00:16:02-8#
11
12 Interviewer: Mhm. #00:16:02-8#
13
14 Befragte: Ja, und dann versuchen wir aber auch so Lösungen zu
15 finden. Wenn es bei bestimmten Stunden bei bestimmten Lehrern immer
16 wieder zu Konflikten kommt, versucht man da auch mal zu entlasten
17 und sagen, der Schüler kriegt jetzt bei uns ein Auffangraumabo. Also
18 immer an dem Tag zu der Stunde kommt er hierher und macht einzelne
19 Aufgaben. Das ist manchmal auch eine ganz gute Lösung, weil da wird
20 dem Konflikt, also da wird verhindert, dadurch, dass man einer
21 gewissen Personenkonstellation aus dem Weg geht. #00:16:29-8#
22
23 Interviewerin: Mhm. Ja, gibt es dann auch Lehrer, die ihre Schüler
24 häufiger schicken als andere Lehrer? Oder kann man das Muster nicht
25 so nachzeichnen? #00:16:38-8#
26
27 Befragter: Nee, aber es, mh (...) nee eigentlich nicht. Also es ein
28 bißchen auffällig ist glaube ich gerade, dass die Klassen, die sehr
29 voll besetzt sind, wo sehr viele Schüler drin sind, dass aus denen
30 öfter Schüler kommen. #00:16:50-4#
31
32 Interviewerin: Ah ja. #00:16:52-7#
33
34 Befragter: Also, man merkt einfach, dass kleine Gruppen für unsere
35 Schüler wichtig sind. Und sobald die auch hier ein bißchen größer
36 werden, gibt es mehr Turbulenzen. #00:17:01-1#
37
38 Interviewerin: Mhm. Ok. Ähm, hier im Auffangraum gibt es ja bestimmt
39 auch Regeln. #00:17:06-0#
40
41 Befragter: Mhm. #00:17:06-0#
42
43 Interviewerin: Nehm ich mal an. Welche wären das? #00:17:08-7#
44
45 Befragter: Also, dass man nach einer kurzen Anfangsphase hier
46 wirklich ruhig miteinander redet, ohne Beleidigung, ohne
47 Beschimpfung. Dass man auch in diesem klärenden Gesprächen nicht
48 mehr von "dem Arschloch" oder was weiß ich wem redet, sondern die
49 Person beim Namen nennt (...) und einfach einen höflichen Umgangston
50 wahrt. #00:17:30-9#
51
52 Interviewerin: Und wenn das jetzt nicht eingehalten wird, was
53 passiert dann? #00:17:32-6#
54
55 Befragter: Dann s- (...) hatten wir diesen Fall hatten wir hier
56 schon ein paar Mal, das ist dann etwas, was auf jeden Fall in die

1 Auffangkonferenz mit rein muss. Und das ist manchmal behalten wir
2 die Schüler trotzdem da und versuchen sie einfach auszuhalten.
3 #00:17:49-8#
4
5 Interviewerin: Mhm. Und manchmal nicht, oder wie? #00:17:51-6#
6
7 Befragter: Manchmal nicht, also wenn es die Möglichkeit gibt, wir
8 haben Tagesgruppen hier auf dem Gelände, dass die früher abgeholt
9 werden können, lassen wir sie abholen. Oder wir informieren über das
10 Sekretariat die Eltern, dass die Schüler abgeholt werden, oder
11 ältere Schüler schicken wir einfach früher auf den Bus, aber das ist
12 nicht ein einfaches Abschieben, sondern das muss natürlich dann
13 geklärt werden und die Gespräche suchen wir auch. Also mit den
14 Jugendlichen selber, mit den Klassenlehrern, mit den Erziehern in
15 Tagesgruppen, mit den Eltern. #00:18:21-7#
16
17 Interviewerin: Mhm. Ok. Ähm, wie wird denn Eltern das gesamte
18 Konzept hier vermittelt mit dem Auffangraum? Werden die da, also
19 wenn jetzt neue Eltern mit einem neuen Schüler kommen. #00:18:35-4#
20
21 Befragte: Mhm. #00:18:35-4#
22
23 Interviewer: Wie erfahren die darüber? #00:18:35-7#
24
25 Befragter: Also, wir machen mit allen neuen Schülern mit ihren
26 Eltern einen Rundgang durch die Schule. Und da kommen wir natürlich
27 hier am Raum vorbei, der wird auch immer aufgeschlossen und dann
28 wird eben bei der Besichtigung der Schule wird darauf hingewiesen,
29 wozu der Raum da ist. #00:18:49-7#
30
31 Interviewerin: Ok. Und da sind die Schüler dann auch schon dabei,
32 (Ja) also die erfahren das dann auch. #00:18:53-2#
33
34 Befragter: Die gehen da zusammen durch. #00:18:54-9#
35
36 Interviewerin: Mhm. Ok. Ähm, jetzt würden mich noch ein paar Zahlen
37 interessieren. #00:18:59-4#
38
39 Befragter: Mhm. #00:18:59-4#
40
41 Befragter: Ähm, wieviele Lehrkräfte arbeiten insgesamt hier im Arb-
42 äh im Auffangraum? #00:19:03-8#
43
44 Befragter: Ich muss kurz schauen. (lacht) #00:19:05-3#
45
46 Interviewerin: Ja. Kein Problem. (lacht) #00:19:12-6#
47
48 Befragter: (...) Dass das ganz korrekt wird. Wir führen ja auch
49 quasi Tagebuch. Momentan sind das eins zwei drei vier fünf sechs
50 (...). #00:19:21-5#
51
52 Interviewerin: Sechs Lehrer? #00:19:21-5#
53
54 Befragter: Ja. #00:19:23-1#
55
56 Interviewerin: Mhm. (...) #00:19:23-1#

1
2 Befragter: Mhm. #00:19:23-1#
3

4 Interviewerin: Und haben diese Lehrer eine Zusatzqualifikation im
5 Bereich Umgang mit Konflikten, oder wie wird die Auswahl da
6 getroffen? #00:19:30-9#
7

8 Befragter: Nein. Haben sie nicht. Also, wir haben hier ein paar
9 Lehrkräfte, die ausgebildete Mediatoren sind. Also dieses
10 Streitschlichterkurse auch geben, die sind momentan nicht im
11 Auffangraum. #00:19:45-6#
12

13 Interviewerin: Ah ja. #00:19:45-6#
14

15 Befragter: Ähm, ich kann jetzt für meine Kollegen gar nicht so arg
16 sprechen. Ich habe so ich habe eine Fortbildung besucht in in Bezug
17 auf Gewalt, verbale Gewalt, darum ging es auch und ähm,
18 Gesprächsführung. Also wie man deeskalierend Gespräche leiten kann.
19 #00:20:04-7#
20

21 Interviewerin: Mhm. Und ähm, jetzt gerade die Kollegen, die ähm,
22 eine Mediatorenausbildung haben, ähm sind die bewusst hier nicht
23 eingesetzt, oder...? #00:20:12-3#
24

25 Befragter: Nein. #00:20:13-7#
26

27 Interviewerin: Das ist Zufall. (Das ist eigentlich) #00:20:13-9#
28

29 Befragter: (...) Der Stundenplan wird erstmal da wird ich glaube der
30 Auffangraum erstmal nicht so richtig eingeplant, sondern man guckt,
31 wen kann man da noch irgendwie setzen, wenn die Klassenstunden voll
32 sind. Aber der Stundenplan wird bei uns von der Schulleitung
33 gemacht, das da müsste ich Sie an die Frau X oder an den Herrn Y
34 verweisen. #00:20:32-9#
35

36 Interviewerin: Mhm. Ok. #00:20:32-9#
37

38 Befragter: Das weiß ich jetzt nicht genau, wie die die Leute
39 aussuchen. #00:20:34-7#
40

41 Interviewerin: Also, da werden sie einfach plötzlich informiert,
42 ähm, du machst hier zwei Stunden Auffangraum. #00:20:40-0#
43

44 Befragter: Ja, also plötzlich nicht, sondern (lacht) das ist schon:
45 Kannst du dir das vorstellen und wir haben dich dafür eingeteilt.
46 Ich bin jetzt zum ersten Mal dieses Schuljahr im Auffangraum. Wir
47 allerdings haben wir Personalentwicklungsgespräche jährlich und ich
48 habe jetzt das vor ein paar Monaten gehabt und ich habe gesagt, dass
49 ich die Arbeit hier eigentlich sehr angenehm finde. Weil man so nah
50 an die Schüler herankommt und das ich finde das ist richtig
51 effektiv. Und habe dann auch gesagt, ich würde mir wünschen, dass
52 ich das im nächsten Schuljahr wieder machen dürfte. #00:21:13-1#
53

54 Interviewerin: Mhm. Und darauf wird dann auch eingegangen
55 wahrscheinlich, wenn sogar solche Wünsche- #00:21:15-7#
56

1 Befragter: Da bin ich mal gespannt! (lacht) #00:21:18-3#
2
3 Interviewerin: Ok. (lacht) Mal abwarten. (lacht) #00:21:19-6#
4
5 Befragter: Ja, also wenn es der Stundenplan und meine Stunden
6 zulassen, bestimmt, ja. #00:21:24-6#
7
8 Interviewerin: Ok. Ähm (...), ja, wie finanziert sich der
9 Auffangraum? Wie ist das gehandhabt? Wissen Sie da Bescheid?
10 #00:21:33-2#
11
12 Befragter: Normaler Schuletat, wir haben jetzt hier keine
13 Extrakosten. Die Sachen, die wir hier zur Verfügung stellen, die
14 produzieren wir selber. Kopiekosten über den normalen Schuletat.
15 #00:21:44-6#
16
17 Interviewerin: Ja. #00:21:44-6#
18
19 Befragter: Alles andere sind Restbestände. #00:21:46-7#
20
21 Interviewerin: Mhm. #00:21:46-7#
22
23 Befragter: (lacht) #00:21:49-0#
24
25 Interviewerin: Ok, also da gibt es keine größeren Ausgaben hier.
26 #00:21:52-4#
27
28 Befragter: Nein. #00:21:52-4#
29
30 Interviewerin: Ok. Ähm wissen Sie, seit wann das Konzept hier schon
31 an der Schule (...) seit wann es das schon gibt? #00:21:59-1#
32
33 Befragter: (...) Ich glaube, vier Jahre. Vier Jahre. Und wir haben
34 davor versucht, auch immer so ein bißchen individuell das zu machen.
35 Wir hatten mal ein einen Jahrgang, da war irgendwie die Oberstufe
36 kam ständig zu spät. Und da haben wir dann auch immer so einen Tag
37 eingeführt oder wir haben, immer wenn die zu spät kamen, mussten wir
38 auch an dem Tag das nachholen. Da haben wir ganz früh so ein
39 rollierendes System von Lehrern eingerichtet, dass jeder an einem Tag
40 zuständig ist für die, die zu spät kommen. Das geht ging schon in
41 die Richtung ein bißchen. Dann hatten wir mal so ein ja,
42 institutionalisiertes Nachsitzen am Freitag nachmittag, wo es
43 besonders weh tun sollte (lacht), aber das war jetzt, das war,
44 gehört nicht zum Auffangkonzept. Weil das Auffangkonzept ist ja eher
45 Entlastung des Unterrichts. (...) Sondern das war eher so eine so
46 ein Sanktionskatalog. Aber ich glaube, seit vier Jahren gibt es das
47 mit der Unterrichtsentlastung. #00:23:02-4#
48
49 Interviewerin: Mhm. Und ähm, jetzt dieses Nachsitzen gibt es dann
50 gar nicht mehr? Oder wird dass dann einzeln von jedem Lehrer noch-
51 #00:23:08-3#
52
53 Befragter: Ja. #00:23:08-3#
54
55 Interviewerin: Ok. Ähm, wissen Sie, welche Gründe dann zur
56 Einrichtung des Auffangraumes geführt haben vor vier Jahren? Weiß ja

1 nicht, vielleicht waren Sie sogar beteiligt an der Gründung?
2 #00:23:18-2#
3
4 Befragter: Nein, war ich nicht. #00:23:20-8#
5
6 Interviewerin: Ok. #00:23:20-8#
7
8 Befragter: Jetzt überlege ich mir gerade, wer da beteiligt war für
9 das zweite Interview vielleicht. Müsste ich nochmal nachfragen, aber
10 es ging schon darum, dass man einfach, dass es im Unterricht in den
11 letzten Stunden als sehr anstrengend von den Klassenlehrern
12 geschildert wurde und dass man da versucht hat, eine Entlastung
13 einzurichten. Und am Anfang, glaube ich, ging es schon ein bißchen
14 darum, die Lehrer zu entlasten. Inzwischen haben wir gemerkt, dass
15 das auch die Schüler entlasten kann. #00:23:46-5#
16
17 Interviewerin: Mhm. Inwiefern? #00:23:46-5#
18
19 Befragter: Dass die einfach wieder über diesen ganzen
20 Perspektivenwechsel und sich mal anzugucken, was was würde sowas bei
21 mir anrichten, wenn ich so und so beschimpft werde oder
22 geschlagen/geschubst werde, dass die einfach da ruhig werden und
23 normal darüber reden können in einem höflichen Ton. Wir
24 Auffanglehrer sind ja dazu angehalten, erstmal keine Vorwürfe zu
25 machen, sondern einfach mal in Ruhe das anzuhören und dann das von
26 verschiedenen Seiten zu beleuchten. Und das tut den Schülern gut. Im
27 aktuellen Zwist in der Klassensituation schafft das glaub kein
28 Lehrer, dass er da ganz locker bleibt und nicht sagt, zum
29 hundertsten mal, oder was weiß ich was. Also das ist einfach da-
30 #00:24:28-5#
31
32 Interviewerin: Eine gewisse Distanz zur Situation. #00:24:31-0#
33
34 Befragter: Genau. (...) Genau. (lacht) #00:24:34-6#
35
36 Interviewerin: (lacht) Ja, gibt es noch irgendeinen bestimmten
37 theoretischen Bezug, de- was dem Konzept jetzt hier zu Grunde liegt,
38 oder ist das einfach (...) so entstanden? #00:24:46-3#
39
40 Befragter: Also, das ist über die ganzen Trainingsräume gibt es ja
41 und ich weiß nicht, was noch für Konzepte gibt. Ich war bei der
42 Entstehungsgeschichte wirklich nicht mit dabei, aber das ist äh,
43 diese Gesprächsführungen, diese Beruhigung und Deeskalation. Das ist
44 sicher eine Grundlage von von dem Konzept. Aber ich war bei der
45 Entstehungsgeschichte nicht dabei. #00:25:08-6#
46
47 Interviewerin: Ok. Ähm, was ist denn das Ziel der Arbeit im
48 Auffangraum, jetzt mal so ganz allgemein formuliert. #00:25:18-4#
49
50 Befragter: Ok, wir versuchen erstens, die restliche Klasse zu
51 entlasten, dass die wieder Unterricht machen können. Und das ist
52 sowohl für die Schüler in der Klasse und für den Lehrer. Und dann,
53 zweitens, der Schüler, der hierher kommt, bei dem ist das Ziel, dass
54 wir ihn einfach ähm, Fehlverhalten, das dazu geführt hat, dass er
55 den Unterricht verlassen musste, dass man ihm das aufzeigt, dass man
56 möglichst versucht, dass er auch selber erkennt, was das Problem

1 ist. Und man versucht dadurch natürlich schon hinzukriegen, dass das
2 weniger häufig vorkommt. Dass er mal früher eine Bremse findet und
3 weiß, ok, an dieser Stelle brauche ich jetzt nicht weiter zu machen,
4 das schaukelt sich wieder hoch. Also man versucht da ein bißchen
5 Einsicht und einen Lerneffekt bei der Gewaltspirale zu erreichen.
6 #00:26:11-0#

7
8 Interviewerin: Ok. Und für wie effektiv halten Sie das? Also, -
9 #00:26:19-9#

10
11 Befragter: Also, dieser Lerneffekt, dass es nicht mehr so häufig
12 vorkommt, das halte ich nicht für sehr effektiv. Glaube aber, das
13 liegt wirklich auf Grund äh ja, an der (...) an der massiven
14 Problematik bei manchen Schülern. #00:26:35-5#

15
16 Interviewerin: Also da reicht einfach so ein punktuelltes Austauschen
17 Konfliktbearbeitung nicht aus (nein), sondern da ist zu viel...
18 #00:26:42-6#

19
20 Befragter: Also die sie finden sie finden selten heraus aus dieser
21 Gewaltspirale, dass das, dass es ganz, dass es nicht zur Eskalation
22 kommt. Der Lerneffekt ist nicht da. Aber das ist, was auf jeden Fall
23 da ist, ist das die die Einsicht. Und das hat schon gewirkt, viele
24 kommen schon ruhiger hier an. Ich darf hier darüber reden, dass ich
25 mich ungerecht behandelt fühle, ich darf meine Sicht der Dinge
26 schildern, und ich werde ernst genommen. Und das halte ich für einen
27 sehr positiven Effekt, der ist der ist auch wichtig. #00:27:10-8#

28
29 Interviewerin: Auf jeden Fall. Ok, ähm (...) Jetzt gibt es ja auch
30 einige Schulen, die keinen Auffangraum - oder wie man es auch nennen
31 mag (mhm) - einsetzen. Hmhm. Worin bestehen denn die Chancen des
32 Auffangraumes und auch die Grenzen? #00:27:29-9#

33
34 Befragter: (...) Also ich denke die Chancen? #00:27:33-3#

35
36 Interviewerin: Haben wir eigentlich. #00:27:33-3#

37
38 Befragter: Haben wir so ein bißchen ausreichend beleuchtet, dass
39 dass der Schüler ernst genommen wird und den Konflikt schildern
40 darf. Die Grenzen sind ganz oft die, wenn ähm in einer Klasse
41 wirklich sehr viel Unruhe ist und man quasi die halbe Klasse
42 aufnehmen müsste. Das funktioniert nicht. Also da haben wir
43 inzwischen auch einen Riegel vorgeschoben, dass wir sagen, wir
44 versuchen, einen Schüler aus der Klasse zu nehmen. Einen zweiten
45 halten wir nicht für sinnvoll. Wir formulieren die Regeln aber nicht
46 so hart, dass wir das irgendwie jetzt zementieren, sondern in
47 Ausnahmefällen kann man das immer noch machen. Wenn hier
48 einigermaßen Ruhe ist. Aber das ist, dass der Konflikt hier weiter
49 geht, hat keinen Sinn. Also man versucht, mit einzelnen Schülern
50 hier zu reden, mit Schülergruppen funktioniert es nicht gut. Das ist
51 eindeutig eine Grenze oder war bei uns eine Grenze. (...) Was auch
52 nicht funktioniert hat, das ist wirklich massiv psychisch gestörte
53 Schüler hier zu behandeln. Das sind das sind die Schüler, von die
54 ich vorher auch mal angesprochen habe, die hier wirklich alles
55 durcheinander bringen. Die dann hier weiter brüllen, sich überhaupt
56 auf nichts einlassen und ja den ganzen Laden über den Haufen werfen.

1 Die sind aber, also die sind eh schon grenzwertig an der an der
2 kompletten E-Schule, weil sie manchmal wirklich psychisch sehr krank
3 sind. (...) Und die werfen dann auch, also die sind mit dem
4 Auffangkzept, so, wie es bei uns ist, auch nicht zu kriegen. (...)
5 Welche Grenzen (...) Also ich sag jetzt mal hier, ab sechs bis
6 sieben Personen ist hier auch die Kapazität erschöpft, da kann man
7 sich, da kann man eigentlich nur noch aufbewahren. Dann müsste das
8 so funktionieren, dass jeder seine Aufgäbchen mitbringt und macht,
9 aber da kann man ja keine konstruktiven Einzelgespräche mehr führen.
10 #00:29:27-4#
11
12 Interviewerin: Mhm. Das ist ja dann wie eine neue Klasse im Prinzip.
13 #00:29:29-2#
14
15 Befragter: Ja. Nur gemischt. (lacht) #00:29:29-2#
16
17 Interviewerin: Ja. (lacht) #00:29:30-8#
18
19 Befragter: Noch schwerer zu handlen. Aber Ihnen geht es glaub ein
20 bißchen mehr um das um das Gesamtkzept Auffangraum, oder? Was da
21 die... #00:29:39-9#
22
23 Interviewerin: Ja, also ich finde, haben Sie schon gut beantwortet.
24 (lacht) #00:29:41-6#
25
26 Befragter: Ok, ja, ist ok. (lacht) #00:29:44-0#
27
28 Interviewerin: Ähm, ja also, jetzt würde mich noch ein bißchen das
29 interessieren, das wir einen Blick werfen auf die Ursachen und
30 Auslöser von diesen schwierigen Situationen, mit denen man hier zu
31 tun hat. #00:29:56-7#
32
33 Befragter: Mhm. #00:29:56-7#
34
35 Interviewerin: Oder die man hier auffängt. Ähm, also aus welchen
36 Gründen kann ein Schüler in den Auffangraum kommen oder geschickt
37 werden? #00:30:06-5#
38
39 Befragter: Das sind massive Unterrichtsstörungen. #00:30:11-6#
40
41 Interviewerin: Ok. (ähm) Also, inwiefern? Ein bißchen genauer
42 vielleicht? (lacht) #00:30:13-8#
43
44 Befragter: Also, dass man im Unterricht wirklich gar nicht
45 mitmacht und nur andere ablenkt und beleidigt und ja, einfach auch
46 stört und boykottiert. #00:30:29-0#
47
48 Interviewerin: Ok. #00:30:29-0#
49
50 Befragter: Dann, Beleidigungen und Beschimpfungen gehören dazu, so
51 kann man- Wie war die Frage noch mal ganz genau? #00:30:33-3#
52
53 Interviewerin: Also, im Prinzip: Was sind so häufige oder typische
54 Ursachen (typisch Ursachen) dafür, dass jemand hierher kommt?
55 #00:30:37-4#
56

1 Befragter: Beleidigungen, Beschimpfungen, Konflikte mit anderen
2 Schülern, aber auch Konflikte Lehrern. Und man muss schon ganz
3 ehrlich sein, also die Schüler verhalten sich manchmal sehr
4 respektlos gegenüber Erwachsenen und Mitschülern. Es kommt aber auch
5 vor, dass Lehrer sich respektlos gegenüber Schülern verhalten. Also
6 das kommt auch vor. #00:30:59-6#

7
8 Interviewerin: Mhm. Also, dass der Konflikt vom Lehrer tatsächlich
9 ausgeht. #00:31:03-5#

10
11 Befragter: Ja, das ist immer schwer, irgendwie so eindeutig
12 festzulegen. Aber das ist schon so, dass, dass manchmal einfach
13 Ironie nicht verstanden wird oder dass irgendwie (...) ja, mal ein
14 Spruch fällt, der wirklich unter die Gürtellinie geht. Und da muss
15 man dann auch ein bißchen Ruhe reinbringen. Also, das ist das, was
16 ich vorher gemeint habe, wenn es schwierige Lehrer-Schüler-
17 Konstellationen gibt, dass man da auch von vornherein mal sagt: Komm
18 heute lieber hierher. #00:31:32-4#

19
20 Interviewerin: Mhm. (...) Ok. #00:31:36-2#

21
22 Befragter: Und dann, also was schon noch ein Fall ist, die die
23 schwierig- die Schüler mit ganz ganz schwierigen Lebensumständen -
24 soziales Umfeld -, die kommen schon auch öfter hierher. #00:31:45-1#

25
26 Interviewerin: Also das sind für Sie so die Ursachen, die dahinter
27 stehen. #00:31:48-2#

28
29 Befragter: Die stehen dahinter, genau. #00:31:52-0#

30
31 Interviewerin: Gibt es sonst noch irgendwelche Ursachen, die Sie da
32 noch sehen? Oder... #00:31:53-8#

33
34 Befragter: Ich guck mal duch, weil wir schreiben das ja immer brav
35 auf. #00:31:55-8#

36
37 Interviewerin: (lacht) #00:31:57-7#

38
39 Befragter: Also hier: Und ist wütend, überempfindlich, wirft mit
40 Stiften, randaliert im Klassenzimmer, macht Äußerungen von anderen
41 mies, Konflikt mit Lehrern, massive Störungen, (...) wütend,
42 zerstört Material, Streit im Unterricht, Streit mit Mitschülern,
43 (...) Streit mit Herrn W. steht auch da. (lacht) #00:32:18-4#

44
45 Interviewerin: Also wirklich! (lacht) #00:32:22-6#

46
47 Befragter: Stress zu Hause, ach so, dann gibt es bei uns den
48 Klassenausschluss, genau, den haben wir bis jetzt ganz vergessen.
49 #00:32:28-3#

50
51 Interviewerin: Ah ja. #00:32:28-9#

52
53 Befragter: Da ähm, darf ein Schüler auch nicht in der Klasse
54 mitarbeiten, auch auf Grund von massiven Störungen oder
55 Beleidigungen oder Uneinsichtigkeit. Und den können wir auch aus der
56 Klasse ausschließen. Der sitzt dann, ich sag jetzt mal die ersten

1 drei Stunden in einem anderen Klassenraum oder in einem Nebenraum
2 bei einer unter der Aufsicht von einem anderen Lehrer. Und es kann
3 sein, dass die dann auch im Auffangraum mit drin sind, wenn man da
4 keinen Nebenraum oder so findet. Die kommen dann manchmal auch.
5 Unterrichtsverweigerung, hält sich nicht an Regeln, (...) Mitarbeit
6 verweigert, beleidigt Lehrer, (...) ja. #00:33:15-8#
7

8 Interviewerin: Ok. Ähm, welche pädagogischen Ziele eines Lehrers ähm
9 sind es, mit denen Schüler am meisten in Konflikt geraten? Können
10 Sie darüber eine Aussage machen? Oder- #00:33:30-0#
11

12 Befragter: (...) Hm. (...) Schwierig! Kann ich jetzt auch nur für
13 mich sprechen, ich habe manchmal zu hohe Ansprüche an meine Schüler.
14 Ich merke manchmal, dass ich irgendwie eine Ebene zu hoch agiere.
15 (...) Und das ist dann das führt dann dazu, dass die Schüler so
16 unterbewusst vielleicht spüren, sie können gar nichts richtig
17 machen. Ich- #00:34:01-6#
18

19 Interviewerin: Also, jetzt auf intellektueller Ebene zu hohe
20 Ansprüche? #00:34:03-6#
21

22 Befragter: Mhm. #00:34:03-6#
23

24 Interviewerin: Ok. #00:34:05-8#
25

26 Befragter: Ja. Aber wirklich auch, also für mich gehört das
27 Sozialverhalten schon ein Stück weit auch zum Intellekt. Also, das
28 ist vor allem bei uns ist das ja der wichtigste Punkt, warum unsere
29 Schüler da sind, dass sie da einfach Schwierigkeiten haben. Ja, und
30 dann ist es einfach man vergisst manchmal, aus welchen Verhältnissen
31 sie kommen. Oder, manchmal hat man auch keine Lust mehr, dar- dafür
32 Verständnis zu haben. Also, man versucht den Schülern, Verständnis
33 entgegen zu bringen und das ist natürlich, wenn jemand zu Hause
34 ständig geschlagen wird und nur noch darauf reagiert, kann man das
35 hier nicht gleich machen. Man versucht, Verständnis zu haben und
36 versucht, ruhig mit dem Schüler zu reden, aber die sind halt
37 manchmal auch so in ihrer in ihrer Wutphase drin und ihre in ihrer
38 Beleidigungsphase, ja, dass es einfach das Verständnis auch nicht
39 mehr hilft. (...) Ja. (...) Aber ich ich seh es so ein bißchen als
40 als uh, das, politisch ist das glaube ich nicht korrekt, aber das
41 ist irgendwie, ich sag jetzt mal, unsere Schüler gehören überwiegend
42 einer Unterschicht an. Und wir Lehrer sind die klassischen
43 Mittelschichtsbürger. Und da gibt es schon eine kleine Diskrepanz
44 zwischen den Lebenswelten. Und das wird ein bißchen in die Schule
45 mit reingetragen und kann schon zu Konflikten führen oder zu
46 Verständnisproblemen auch, jetzt intellektuell. #00:35:32-5#
47

48 Interviewerin: Ja. Mhm. Ok. (...) Ähm. Also, wenn jetzt, so eine
49 ähnliche Frage habe ich Ihnen vorhin schon einmal gestellt, wenn
50 jetzt ein völlig aufgebrachtes Kind hier herein kommt, was ist dann
51 kurz- oder auch langfristig Ihr Ziel mit dem Kind, was möchten Sie
52 bei dem Kind erreichen? #00:35:51-6#
53

54 Befragter: (...) Beruhigung. #00:35:55-7#
55

56 Interviewerin: Mhm. Das wäre ja kurzfristig. #00:35:58-8#

1
2 Befragter: Ja. (...) Also, wir möchten auf jeden Fall, dass die
3 Schüler ruhig werden. Weil dies diese aufgebrachten wütenden Schüler
4 die bringen ja sehr viel Unruhe auch bei den anderen Schülern rein.
5 Und das ist dann schon so, dass manchmal das berücksichtigt wird und
6 der darf wirklich sich noch kurz auskotzen. Der darf nochmal alles
7 loswerden. Aber wir versuchen dann schon darauf hinzugehen, und
8 jetzt versuchen wir die Sache mal ruhig und sachlich zu klären. Und
9 ich sag jetzt mal in gang ganz vielen Fällen klappt das auch und
10 funktioniert das auch. Und wenn ein Schüler ganz klar signalisiert,
11 ich möchte nicht über meinen Konflikt reden. Ich bin noch zu
12 aufgebracht. Dann bieten wir ihm auch etwas anderes an und lassen
13 ihn in Ruhe. Also, er muss nicht ums Verrecken den Konflikt jetzt
14 besprechen. Und in den meisten Fällen geht das. Also, wir haben in
15 diesem Schuljahr zwei Schüler gehabt, die hier das auch nicht
16 geschafft haben im Auffangraum runter zu kommen. #00:36:57-7#

17
18 Interviewerin: Das ist ja wirklich nicht viel. #00:36:59-3#

19
20 Befragter: Eigentlich nee. (lacht) #00:37:01-9#

21
22 Interviewerin: (lacht) Ok. Ähm, ja. Denken Sie mal an Ihre
23 eindrücklichste Konfliktsituation zurück. Ähm, was war da für Sie
24 das Außergewöhnliche an der Situation? #00:37:18-3#

25
26 Befragter: (...) Dass ein Schüler mich schlagen wollte. #00:37:22-0#

27
28 Interviewerin: Mhm. Wie kam es dazu? (lacht) #00:37:23-9#

29
30 Befragter: Das kam dazu, dass er auf Worte überhaupt nicht mehr
31 reagiert hat. Und ich habe ihn berührt. Und das ist eine ganz heikle
32 Geschichte, weil viele Schüler ja äh ja so ich so wie Triggerpunkte
33 haben. Die s- die reagieren auf manche Sachen sehr empfindlich. Und
34 ich habe bei dem Schüler auch nicht rechtzeitig bemerkt, ok, für den
35 ist das jetzt das allerschlimmste, an der Schulter hinausgeführt zu
36 werden. Aber er war nicht mehr ansprechbar, er hat wirklich massiv
37 gestört, andere beleidigt, einen Kollegen von mir übel beleidigt,
38 und ich wollte ihn einfach aus der Turnhalle damals rausmanövrieren.
39 (...) Und das hat nicht anders geklappt, als ihn anzufassen. Aber
40 das hat bei ihm natürlich auch etwas ausgelöst. Aber das sehe ich
41 meine Schuld natürlich auch. Ich weiß nur nicht, was ich hätte sonst
42 machen sollen. #00:38:21-2#

43
44 Interviewerin: Ja, also, "Schuld", ja, man man hat es vielleicht
45 ausgelöst, aber- #00:38:23-9#

46
47 Befragter: Ja. #00:38:23-9#

48
49 Interviewerin: Man kann das ja auch nicht immer ahnen. (lacht)
50 #00:38:26-0#

51
52 Befragter: Allerdings war das bei, das war eine heftige Situation,
53 aber ich fand, ähm, im Prinzip ist etwas Positives daraus
54 resultiert. Also, ich habe, wir, oder, das machen wir eigentlich
55 allgemein so, wir informieren über so etwas sofort die Eltern. Und
56 dann haben wir da ein Gespräch gemeinsam geführt und haben so, ja

1 wie eine Abmachung zwischen Lehrer, Schüler und Eltern getroffen,
2 was wir in Zukunft beachten wollen. Und das funktioniert meistens
3 auch, er hat noch so ein paar schwierige Phasen, ich auch. (...)
4 Aber es klappt auf jeden Fall besser seither. #00:38:57-8#

5
6 Interviewerin: Also, insofern haben Sie diesen Konflikt auch positiv
7 in Erinnerung, weil es eine Chance war, etwas zu verändern.
8 #00:39:05-7#

9
10 Befragter: Mhm. #00:39:06-2#

11
12 Interviewerin: Ok. Ja, also gerade für Lehrer an E-Schulen stellen
13 ja Konflikte eine besondere Herausforderung dar. #00:39:13-2#

14
15 Befragter: Mhm. #00:39:13-2#

16
17 Interviewerin: Ähm, jetzt würde mich noch ein bißchen interessieren,
18 ähm, welche Grundhaltungen sollte ein E-Schul-Lehrer Ihrer Meinung
19 nach haben, um gesund und erfolgreich arbeiten zu können?
20 #00:39:27-8#

21
22 Befragter: (...) Ok. Also, er sollte sehr sehr konsequent sein. Und
23 damit meine ich nicht irgendwie so einen Strafkatalog, wenn jemand
24 das und das macht, wird das so und so geahndet, sondern im Prinzip
25 muss man sehr sehr flexibel auf seine Schüler mit ihren
26 Voraussetzungen eingehen. Jeder kommt mit einem anderen Problem, und
27 deswegen muss man auch wirklich die Klasse darüber informieren, es
28 wird nicht jeder gleich behandelt, aber man versucht, jeden gerecht
29 zu behandeln. Und das kann so aussehen, dass dann einer für jetzt
30 Kleinigkeiten, sag ich jetzt mal, für Hausaufgaben vergessen eine
31 andere Strafe kriegt als sein Nebensitzer. (...) Oder dass das auch
32 nicht immer unbedingt bestraft werden muss, sondern dass man da
33 versucht flexibel darauf einzugehen. Aber man muss sehr sehr
34 konsequent sein. Man darf irgendwie nichts einreißen lassen, man
35 darf irgendwie solche Sachen nicht übersehen, sondern man muss
36 versuchen, dem Schüler rück-rückzumelden, was erwartet wird später,
37 und was man auch hier an der Schule für Grundstrukturen erwartet.
38 (...) Also, man sollte sehr gerecht sein und sehr sehr konsequent.
39 Und dann auch, (...) ich denke jetzt mal, weit über den
40 Unterrichtsstoff hinaus denken. Also, das ist ungeheuer wichtig, was
41 der Schüler sonst noch erlebt. Dass man da irgendwie ihn auch
42 verstehen kann. #00:40:58-5#

43
44 Interviewerin: Mhm. (...) Ok. Ähm, gibt es jetzt irgendwelche
45 bestimmten Techniken oder Tricks im Umgang mit Konflikten, die Sie
46 empfehlen würden? Also welche Fähigkeiten sollte man im einzelnen
47 noch mitbringen? #00:41:13-5#

48
49 Befragter: Also, ich finde, was nie schaden kann, ist wirklich eine
50 Fortbildung und eine Schulung in Gesprächsführung. Wie man
51 deeskalierend wirken kann, wie man so Perspektivenwechsel
52 herbeiführen kann, wie man das verständnisvoll macht. #00:41:33-2#

53
54 Interviewerin: Ähm... #00:41:33-2#

55
56 Befragter: Ohne allzugroße Anforderungen zu stellen, dass der

1 Schüler eigentlich gar nicht merkt, dass das gerade so eine Art
2 "Therapiegespräch" ist. #00:41:35-6#
3
4 Interviewerin: Mhm. Ähm, meinen Sie damit auch ähm "Gewaltfreie
5 Kommunikation", oder welches Konzept meinen Sie da genau mit diesem
6 mit dieser Gesprächsführung? #00:41:44-8#
7
8 Befragter: Also, die sollte immer (Ja ja, das ist ähm-) gewaltfrei
9 sein, klar. #00:41:46-8#
10
11 Interviewerin: Das ist ja von Marshall Rosenberg so ein Konzept.
12 #00:41:50-6#
13
14 Befragter: Mhm. #00:41:50-6#
15
16 Interviewerin: Und deswegen, ich wollte jetzt nur mal nachfragen, ob
17 Sie das immer meinen, weil Sie da immer wieder mal gerade darauf
18 einge- #00:41:54-8#
19
20 Befragter: Nee, ich gehe nicht auf ein bestimmtes Konzept ein, nee.
21 #00:41:56-9#
22
23 Interviewerin: Ok. Mhm. #00:41:56-9#
24
25 Befragter: Aber das ist, also Gewalt hat auch in der Sprache
26 eigentlich nichts verloren. Und das ist aber jetzt wieder da da sind
27 wir wieder ein bißchen im Dilemma hier, weil meine Schüler
28 reagieren, wenn ich ihnen sage, das ist jetzt ähm
29 verbesserungswürdig, sag ich jetzt mal, das ist ein ganz blödes
30 Wort, darauf reagieren sie eigentlich gar nicht. Wenn ich sage, das
31 ist Müll und das hast du besser zu machen, darauf reagieren sie.
32 Also, sie reagieren manchmal nur auf Sprache, die ein bißchen einen
33 Gewalttouch hat, sag ich jetzt mal. Also, das ist ja eine Art von
34 Gewalt, wenn ich sage, du hast hier Müll produziert. #00:42:36-6#
35
36 Interviewerin: Mhm. #00:42:37-2#
37
38 Befragter: Also da- #00:42:37-8#
39
40 Interviewerin: Wo es sehr stark eben betont wird, was man sagen
41 möchte. #00:42:41-1#
42
43 Befragter: Ja. Das sind wir ein bißchen im Dilemma. Also, ich bin
44 schon der Meinung, man muss alles gewaltfrei kommunizieren, aber
45 (...) das Verständnis lässt dann oft zu wünschen übrig. Also mir
46 rutscht manchmal auch ein "scheiße" raus, oder, wir haben ja schon
47 ganz viele Wörter, "auskotzen" und so weiter. #00:42:58-3#
48
49 Interviewerin: (lacht) #00:42:58-3#
50
51 Befragter: (lacht) Sind ja festgehalten. (lacht) #00:43:03-0#
52
53 Interviewerin: Genau. (lacht) Das muss ja stilistisch hier auch
54 einen roten Faden haben. (lacht) #00:43:06-8#
55
56 Befragter: Genau. Und das ist, ich denke schon, sollte vermieden

1 werden, aber man muss sich auch verständlich machen. #00:43:12-0#

2
3 Interviewerin: Ja. Mhm. #00:43:14-0#

4
5 Befragter: Ja. #00:43:14-0#

6
7 Interviewerin: Ok. Ähm, welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang
8 "Autorität"? Also mit Zusammenhang meine ich jetzt Umgang mit
9 Konflikten. #00:43:22-6#

10
11 Befragter: Die kann sowohl förderlich als auch bremsend sein. Also
12 wenn man zu autoritär auftritt, dann öffnet sich ein Schüler nicht
13 mehr. Dann denkt der, ok, der hat eh schon seinen Plan, des macht.
14 Wenn der einen Konflikt bearbeitet, bin ich am Schluss immer der
15 Dumme. Das kann kontraproduktiv sein, deswegen ist es enorm wichtig,
16 dass man, ja, fair autoritär auftritt. Also, dass man immer
17 versucht, diese beiden Sichtweisen miteinander in (...) ja, zu
18 verknüpfen. Man muss dem Schüler signalisieren, man nimmt seine
19 Sicht der Dinge auch wahr und meine Sicht als Autorität hier der
20 Dinge, die ist so. Hier haben wir Verknüpfungspunkte, hier hapert es
21 ein bißchen, und dann müssen wir versuchen, da das in, ja, möglichst
22 deckungsgleich zu kriegen. #00:44:17-4#

23
24 Interviewerin: Also- #00:44:17-4#

25
26 Befragter: Das wird man nicht schaffen, aber so möglichst viele
27 Schnittpunkte, sag ich jetzt mal, zu finden. #00:44:22-6#

28
29 Interviewerin: Das bedeutet, man betont jetzt nicht unbedingt
30 irgendwie so ein hierarchisches Gefälle zwischen Lehrer und Schüler,
31 sondern man versucht zwar schon autoritär aufzutreten, #00:44:33-6#

32
33 Befragter: Mhm. #00:44:33-6#

34
35 Interviewerin: aber halt doch auf einer Augenhöhe mit dem Schüler?
36 Verstehe ich das richtig? #00:44:37-5#

37
38 Befragter: Ja, grundsätzlich ist das wichtig und richtig. Manchmal
39 sind aber die Schüler auch so drauf, dass sie einen klaren Schnitt
40 brauchen. Und dann sagt man einfach: Wir diskutieren jetzt hier
41 nicht weiter. Wir können es morgen nochmal versuchen, für heute ist
42 es einfach beendet. #00:44:55-1#

43
44 Interviewerin: Ja, Sie haben ja auch vorhin angesprochen, dass viele
45 Ihrer Schüler auch diese Grenzen brauchen. #00:44:58-1#

46
47 Befragter: Genau. #00:45:00-7#

48
49 Interviewerin: Ok. #00:45:00-7#

50
51 Befragter: Also, man muss irgendwann auch sehen, wann man, ich sag
52 jetzt mal, bei einem Gespräch auf Augenhöhe nicht mehr weiter kommt.
53 Wenn es, also manche Schüler, die nutzen das auch aus. (...) Und
54 dann muss man es beenden. (...) Also, das ist jetzt keine klare
55 Antwort auf die Frage. Einerseits versuchen wir schon ein bißchen
56 auf die Hierarchie Wert zu legen. Das ist ganz klar, dass die Lehrer

1 hier das Sagen haben, dass Schüler irgendwie sich angesprochen
2 fühlen müssen, wenn man sie anspricht. Und wenn sie das ignorieren
3 oder so, dann müssen wir mit ihnen darüber reden, und zwar
4 ernsthaft. #00:45:38-4#

5

6 Interviewerin: Ähm, wenn Sie jetzt irgendwie einen Kollegen hätten,
7 der mit Autorität ein Problem hat, also die Klasse tanzt ihm auf der
8 Nase herum, was würden Sie dem raten? Wie kann man Autorität
9 herstellen? #00:45:50-7#

10

11 Befragter: (...) #00:45:57-9#

12

13 Interviewerin: (lacht) #00:45:57-9#

14

15 Befragter: Oh mein Gott. (...) Also, das kann ja viele Ursachen
16 haben, wenn eine Klasse einem Lehrer auf der Nase herumtanzt. (...) #00:46:12-2#

17

18

19 Interviewerin: Also, der Lehrer sich halt einfach nicht durchsetzen
20 kann. #00:46:14-9#

21

22 Befragter: Mhm. (...) Eigentlich kann man, finde ich, kann man nur
23 raten: Versuche, ganz konsequent zu sein, auch wenn es dir mal
24 selber weh tut. Also, das heißt, wenn man mal selber läng-länger
25 bleiben muss, wenn man selber noch ein paar Telefonate führen muss.
26 Also (ok, also diese Konsequenz) die Konsequenz ist enorm wichtig
27 und manchmal muss man da auch selber wirklich viel Zeit investieren,
28 dass man das sein kann. #00:46:46-5#

29

30 Interviewerin: Ok. Ähm, ich denke, ich habe jetzt einen ganz guten
31 Überblick über das Konzept bekommen. (lacht) #00:46:51-7#

32

33 Befragter: (lacht) #00:46:50-6#

34

35 Interviewerin: Ähm, jetzt im letzten Teil des Interviews würde es
36 mir noch darum gehen, dass wir das Konzept ein bißchen reflektieren.
37 #00:46:58-6#

38

39 Befragter: Mhm. #00:46:58-6#

40

41 Interviewerin: Und da würde mich jetzt interessieren: Würden im
42 Verlauf Ihrer Tätigkeit irgendwelche Veränderungen oder
43 Verbesserungen hier an dem Auffangraumkonzept vorgenommen?
44 #00:47:09-5#

45

46 Befragter: Ja. Und zwar war das jetzt gerade in diesem Schuljahr
47 haben wir sehr viel gemacht, wir haben uns verabredet, dass wir
48 regelmäßige Auffangkonferenzen machen, das gab es vorher nicht, um
49 das auszuwerten, die Häufigkeit, wie Schüler da sind. Wir haben auch
50 überlegt, äh, so ein Konzept zu entwickeln. Das habe ich ganz am
51 Anfang erwähnt. Wir haben uns dann nicht (...) - Gott sei Dank
52 eigentlich - nicht darauf einigen können, dass wir so ein so eine
53 Vorgehensweise vorgeben. Der Schüler darf hier reinkommen und
54 wirklich individuell nach Lehrerpersönlichkeit, die da hockt, was
55 kann der, wie kann der auf den Schüler eingehen, darf der Lehrer das
56 selber entscheiden, wie er handelt. Und das fand ich auch eine gute

1 Verbesserung, weil davor gab es immer wieder Streit darum: Es muss
2 immer klar sein, wir müssen eine gängige Linie hier hereinbringen.
3 Ich denke, man braucht schon eine Linie, aber die darf nicht zu
4 gerade sein. Man muss sich drumherum schlängeln dürfen. #00:48:07-
5 6#
6
7 Interviewerin: Ähm- #00:48:07-6#
8
9 Befragter: Und so ein bißchen die Struktur ist ja klar: Der Schüler
10 soll sich hier beruhigen. Auf welchem Weg das erreicht wird, ist
11 jedem frei gestellt. Und das soll auch jeder betreuende Lehrer so
12 machen dürfen, wie er es kann. #00:48:18-9#
13
14 Interviewerin: Wissen Sie zufällig, wie das jetzt irgendjemand
15 anderes anders macht als Sie?(Andere Schulen?) Also nur als
16 Beispiel. Nee (ähm), ein Kollege oder eine Kollegin. #00:48:25-8#
17
18 Befragter: Ja. Eine Kollegin von mir, die möchte nicht so gerne mit
19 den Schülern diese Konflikte aufarbeiten und so über die Gewalt
20 reden, wie sie entstanden ist. Sondern die versucht, die Schüler
21 erst mal immer in Ruhe zu lassen, versucht beruhigend auf sie
22 einzuwirken, einzureden, und wenn sie denkt, dass jetzt wieder etwas
23 möglich ist, dann versorgt sie sie mit Arbeit und unterstützt da
24 auch ein bißchen. #00:48:50-9#
25
26 Interviewerin: Mhm. Ok. #00:48:53-4#
27
28 Befragter: Also, sie möchte nicht irgendwie so tief rein in die
29 Gespräche. #00:48:58-5#
30
31 Interviewerin: Mhm. (...) Hat das einen bestimmten Grund? Oder
32 überfrage ich Sie da jetzt? (lacht) #00:49:03-8#
33
34 Befragter: Hm. (...) #00:49:08-5#
35
36 Interviewerin: Ok. #00:49:08-5#
37
38 Befragter: Das ist ihre Persönlichkeit. #00:49:11-1#
39
40 Interviewerin: Mhm. #00:49:11-1#
41
42 Befragter: Also, da wage ich mich jetzt nicht so rein. #00:49:13-7#
43
44 Interviewerin: Ist auch ok. #00:49:13-6#
45
46 Befragter: (lacht) #00:49:13-6#
47
48 Interviewerin: Ich dachte nur, vielleicht wissen (nee, das) Sie das,
49 weil die das gesagt hätte. #00:49:15-6#
50
51 Befragter: Also für sie, für ihre Person, ist das stimmig so. Ich
52 glaube, sie könnte nicht authentisch sein, wenn sie das jetzt machen
53 würde. #00:49:24-3#
54
55 Interviewerin: Ok. (...) Gut. Ähm, was betrachten denn andere jetzt
56 eventuell als Schwachstellen dieses Ansatzes hier mit dem

1 Auffangraum? Also, vielleicht gibt es ja Gegner dieses Ansatzes und
2 (...) was würden die als Kritik betrachten? #00:49:42-6#

3
4 Befragter: Also, Gegner gibt es eigentlich nicht. #00:49:45-3#

5
6 Interviewerin: Gibt es nicht? #00:49:45-3#

7
8 Befragter: Nee, ich glaube nicht. (...) Manchmal ist es ein bißchen
9 so, dass sich Leute fragen, warum Deputatstunden für den Auffangraum
10 "verbraten" werden. Aber wir haben eigentlich jetzt in den letzten
11 zwei Jahren schon überzeugend auch gesagt, dass das einen Sinn hat,
12 dass das einen Wert hat. Und das kommt auf jeden Fall auch bei den
13 abgebenden Lehrern an, die empfinden das als Entlastung. Es gibt
14 einige Lehrer, die nutzen das Auffangangebot eigentlich gar nicht.
15 Aber das ist halt, das ist nicht, weil sie es irgendwie ablehnen,
16 oder das total meschugge finden, sondern die brauchen es nicht.
17 Kleine Klassen, sie kriegen es ganz gut so in den Griff. #00:50:28-
18 1#

19
20 Interviewerin: Ok. (...) Ähm- #00:50:28-1#

21
22 Befragter: Aber eigentlich weiß ich nicht, dass es Gegner gibt.
23 #00:50:35-2#

24
25 Interviewerin: Welche Möglichkeiten zur Verbesserung für die Zukunft
26 würden Sie noch sehen? Wenn Sie welche sehen? (lacht) #00:50:39-2#

27
28 Befragter: Eine Ausdehnung. #00:50:40-8#

29
30 Interviewerin: Räumlich oder- #00:50:42-8#

31
32 Befragter: Nein (stündlich?), also (unverständlich) Raumgestaltung
33 kann man immer schöner machen, aber (...) ja, das meine ich nicht.
34 Stündlich meine ich. Also ich fände eigentlich wirklich es sehr gut,
35 wenn äh das in jeder Unterrichtsstunde stattfinden würde, das äh das
36 Angebot da wäre. Und dann wäre es auch noch nicht schlecht, wenn es
37 keine Lehrer machen würden, sondern wenn man vielleicht noch einen
38 Sozialpädagogen hätte. #00:51:08-0#

39
40 Interviewerin: Ok, also jemand, der fest angestellt ist für diese
41 Sache hier. #00:51:09-2#

42
43 Befragter: Mhm. #00:51:10-8#

44
45 Interviewerin: Mhm. #00:51:10-8#

46
47 Befragter: Also, so ein bißchen aus dieser Lehrerperspektive
48 herauszukommen ist vielleicht auch nicht schlecht. Das kann aber
49 auch nach hinten losgehen, weil manchmal, es gibt ja den alten
50 Konflikt Sozialpädagogik - Schulpädagogik. Ist das dann auch so,
51 dass sich der Sozialpädagoge zu sehr als Anwalt des Kindes sieht und
52 verteidigt, wo es geht, dass der Schüler gar nicht mehr auf die Idee
53 kommt, seine eigenen Fehler zu erkennen oder auch mal zu gucken, was
54 könnte er anders machen. Aber einem guten Sozialpädagogen ist das
55 natürlich zuzutrauen. (lacht) #00:51:43-6#

1 Interviewerin: (lacht) Ok. Ähm, ich glaube da hatte ich vorher noch
2 etwas vergessen, was ich noch fragen wollte: Genau, das betrifft
3 nochmal die Lehrer und die Schüler und ihre Beziehung zueinander.
4 #00:51:56-8#

5
6 Befragter: Mhm. #00:51:56-8#

7
8 Interviewerin: Haben Sie den Eindruck, dass ähm durch den
9 Auffangraum die Beziehungen zwischen Klassenlehrer und Schülern
10 entlastet werden, also...? #00:52:04-5#

11
12 Befragter: Ja. #00:52:05-7#

13
14 Interviewerin: Inwiefern? #00:52:05-7#

15
16 Befragter: Ähm, also, wenn man eine eskalierende Situation erst mal
17 ja, räumlich und persönlich trennen kann, das trägt schon mal zur
18 Beruhigung bei. Und wenn man dann wenn dann ein Auffanglehrer zum
19 Klassenlehrer geht und sagt, der Schüler/die Schülerin hat mir jetzt
20 die und die Sichtweise der Dinge geschildert und hat das so
21 empfunden, da versucht man auch ein bißchen Verständnis beim
22 Klassenlehrer um Verständnis zu werben beim Klassenlehrer, dann
23 entlastet das sehr. Es hat auch schon dazu geführt, so eine
24 umfangreiche Auffangbetreuung hier, dass ähm, das Jugendamt nochmal
25 eingeschaltet wurde, um ein Problem zu Hause zu lösen. Und das auch
26 das war natürlich eine große Entlastung dann für den
27 Klassenunterricht. #00:52:53-7#

28
29 Interviewerin: Mhm. (...) Ok. Ähm und hat das jetzt auch
30 Auswirkungen auf die Lehrerrolle? Also, wenn jetzt der Lehrer nicht
31 mehr allein dafür verantwortlich ist, mit den Konflikten umzugehen,
32 sondern es gibt noch diese Ausweichmöglichkeit (...) ähm,
33 funktioniert dann der Lehrer unabhängiger von Machtmechanismen oder
34 so etwas, also wie Strafenkatalog? Oder kann man das nicht sagen?
35 #00:53:14-9#

36
37 Befragter: Doch, finde ich schon, das kann man auch sagen. Man muss
38 nicht immer man muss nicht immer sofort reagieren, sondern man kann
39 die Situation erst mal beruhigen. Und dann ist man selber ja dazu in
40 der Lage, sich geeignete Maßnahmen zu überlegen. (Also man gewinnt
41 Zeit.) Belasse ich es bei einem Gespräch- Ja. Und man wird selber
42 wieder ruhiger und ja, kann sich wirklich dann inhaltlich
43 intelligente Maßnahmen überlegen. Und nicht sagen, du kommst zum
44 Nachsitzen oder so etwas, man in seinem "Wahn" in der Situation auch
45 manchmal sagt. #00:53:48-0#

46
47 Interviewerin: Mhm. Ok. Ähm,- #00:53:51-9#

48
49 Befragter: Was noch übrigens (Ja?) positiv ist, diese diese äh
50 Beziehungsentlastung zum Klassenlehrer, also was hier auch wirkt,
51 das ist ein Beziehungsaufbau zum Auffanglehrer. Also, der wird dann
52 auch öfter mal auf dem Flur angesprochen, und, hat sich da schon was
53 getan?, und, kann ich mal wieder?, und, mir geht es gerade nicht so
54 gut, also, so etwas funktioniert auch. Und ich denke das ist
55 wichtig, da kann sich so etwas wie ein persönlicher Bezugslehrer
56 dann auch entwickeln. #00:54:22-1#

1
2 Interviewerin: Insofern wäre es ja dann auch fast wieder schade,
3 wenn hier ein Sozialpädagoge sitzt. #00:54:26-1#
4

5 Befragter: Stimmt! #00:54:27-3#
6

7 Interviewerin: Weil man da als Lehrer (Ja.) natürlich dann...
8 #00:54:27-3#
9

10 Befragter: Das stimmt, ja. #00:54:28-2#
11

12 Interviewerin: Ok. Ähm, können Sie sich jetzt noch irgendwelche
13 Bedingungen vorstellen, unter denen diese Effek- die Effektivität
14 des Raumes hier gesteigert werden könnte? Oder des Konzeptes? Also,
15 wenn jetzt unbegrenzt Geld, Zeit, Personal zur Verfügung stehen
16 würde. Würden Sie großartig noch etwas ändern wollen, oder?
17 #00:54:51-1#
18

19 Befragter: (...) Ja, ich denke schon. Für die unterschiedlichen ähm
20 Begründungen, warum Schüler hier sind, da wäre es für manche ganz
21 hilfreich, sie hätten so eine Art Toberaum, für manche wäre es
22 hilfreich, sie hätten so eine Art Ruheraum, für manche wäre es
23 sinnvoll, sie hätten Arbeitsraum. Das sind im Prinzip drei
24 unterschiedliche Sachen. Und die kann man eigentlich nicht in einen
25 Raum hineinpacken. Da wäre es schön, wenn es für alles quasi so ein
26 Angebot gäbe, aber das ist natürlich ein bißchen unreal an einer
27 Schule umzusetzen, mit so einer kleinen Schule. #00:55:26-1#
28

29 Interviewerin: Mhm. Aber wäre ideal? #00:55:27-7#
30

31 Befragter: Finde ich schon (Ihrer Meinung nach), ja. Also wirklich,
32 dass ich auch mal meine Wut an einem Boxsack auslassen kann oder
33 mich gegen die leicht gepolsterte Wand schmeißen kann, oder dass ich
34 mich in Ruhe auf das Sofa legen kann und was lesen. Oder ich werde
35 betreut und arbeite weiter, was ich in der Klasse nicht konnte.
36 #00:55:49-8#
37

38 Interviewerin: Mhm. (...) Ok. Ähm, wenn es jetzt den Auffangraum ab
39 heute nicht mehr geben würde, hätte das dann irgendwelche
40 Auswirkungen auf die Schüler und auf das Verhalten der Schüler?
41 #00:56:07-5#
42

43 Befragter: (...) Ich glaube, ja. Was unsere Schüler haben das als,
44 eigentlich als Ort akzeptiert, wo man auch ernst genommen wird und
45 wo man auch in seiner Wut ernst genommen wird. Und ich glaube, wenn
46 sie die Möglichkeit nicht mehr hätten hier, dann so ein bißchen
47 konstruktiv damit umzugehen, würde es wieder mehr Stress im
48 Klassenzimmer geben. Ich glaube, das wäre erstens für die Schüler
49 anstrengender, für die Lehrer genauso. Also auch für die Schüler,
50 die durch einen störenden Schüler gestört werden, dann. Eigentlich
51 für alle Beteiligten. #00:56:48-6#
52

53 Interviewerin: Ok. Ähm, (...) ja, wir haben ja vorhin auch über die
54 Schüler gesprochen, die hier regelmäßige Besucher sind. Ähm, gibt es
55 da auch eine Entwicklung festzustellen? Also, wenn die jetzt
56 häufiger hier waren, ähm verändert sich dann nach und nach

1 irgendetwas, oder kann man das nicht unbedingt sagen? #00:57:07-4#

2
3 Befragter: Also, rein vom vom Besuch im Auffangraum eigentlich
4 nicht. Das ist das, was ich vorher angesprochen habe. Ich glaube, da
5 überfordern wir unsere Schüler, wenn wir, wenn sie irgendwie am
6 ersten Punkt, wo sie merken, jetzt eskaliert es gleich, dass sie da
7 die Bremse reinhauen können, das so nachhaltig wirken wir nicht.
8 Aber es wirkt dahingehend, dass eben viele dieses Angebot auch
9 nutzen und das sich viel ähm, dass viel beim Klassenlehrer ankommt,
10 um Verständnis geworben wird und dass sich auch wie gesagt manchmal
11 dann im Kontakt zu Helfern außerhalb der Schule noch aufbaut, über
12 den Auffangraum und das entlastet schon. Wie war die Frage nochmal?
13 #00:57:46-5#

14
15 Interviewerin: Ja, die Frage war, ob es da eine Entwicklung gibt im
16 Verhalten. #00:57:47-8#

17
18 Befragter: Ja, und das hilft dann schon. #00:57:49-5#

19
20 Interviewerin: Ja, ok. #00:57:50-8#

21
22 Befragter: Ja. #00:57:50-8#

23
24 Interviewerin: Mhm. Ähm, jetzt würde mich noch interessieren zum
25 Abschluss, ähm, wie betrachten eigentlich die Schüler den
26 Auffangraum? Ist das für sie eine Bestrafung, eine Belohnung, eine
27 Hilfe? Oder wie wie sehen die den Raum hier? Wie würden Sie das
28 einschätzen? #00:58:03-9#

29
30 Befragter: (...) Also. (...) Als Entlastung und als Strafe.
31 #00:58:12-2#

32
33 Interviewerin: Ok. #00:58:13-3#

34
35 Befragter: Als Hilfe, glaube ich nicht. (...) Obwohl wir das
36 natürlich immer wollen. Das wollen wir ja auch im Klassenzimmer,
37 helfen. (lacht) #00:58:21-8#

38
39 Interviewerin: (lacht) mhm. #00:58:24-1#

40
41 Befragter: Nee, aber viele können es wirklich als Entlastung
42 empfinden, die meisten würden das eher als Strafmaßnahme schildern,
43 glaube ich. #00:58:33-7#

44
45 Interviewerin: Ok. (...) Ähm, gibt es jetzt noch irgendwelche
46 Punkte, die ich jetzt unberücksichtigt gelassen habe, die aber noch
47 ganz zentral irgendwie zu Ihrer Aufgabe hier gehören? #00:58:42-5#

48
49 Befragter: Nee, ich glaube, ich fühle mich ausreichend
50 ausgequetscht. (lacht) #00:58:44-3#

51
52 Interviewerin: (lacht) Ok, dann bedanke ich mich für das Interview.
53 #00:58:50-6#

54
55 Befragter: Wenn mir noch etwas einfällt, melde ich mich. #00:58:50-
56 6#

1
2 Interviewerin: Ok. #00:58:53-4#
3
4 Befragter: Aber ich glaube, das war sehr umfassend.
5

B.3 Transkription des Interviews mit Frau M.

Thema: Umgang mit Konflikten und Lehrerselbstverständnis am Beispiel "Trainingsraum"

Befragte: Frau M., Schulleiterin und Mitbegründerin der Oase der Schule 3

Interviewerin: Patja Halmi

Ort des Interviews: Büro der Schulleiterin, Schule 3

Datum: 11. Juni 2010

Dauer des Interviews: 00:45:05

Beginn der Transkription

(5 SEKUNDEN DEM INTERVIEW VORAUSGEHENDER IRRELEVANTER AUSTAUSCH)

Interviewerin: Ähm, also meine erste Frage wäre: Ähm, wie würden Sie jetzt jemandem, der nicht Bescheid weiß, Ihre Schüler beschreiben?
#00:00:15-0#

Befragte: Unsere Schüler sind ähm alle einzeln sehr ähm (...) nette Kinder, im Einzelkontakt fast nicht auffällig. Äh, ich denke, es sind Kinder, die größtenteils am Rande der Gesellschaft aufwachsen, wenig Unterstützung und Erziehung von zu Hause erhalten, aber das heißt, die Eltern sind grundsätzlich schon willens und ähm äh möchten ihre Kinder gut erziehen, aber sie sind einfach nicht entsprechend in der Lage auf Grund der eigener biographischer Faktoren. Und deswegen sind die Kinder, wenn sie zu uns kommen, oft sehr entwicklungsverzögert, bindungsgestört, sozial arm und auch teilweise materiell verarmt oder ja, schon auch teilweise verwahrlost, äh, wenig strukturiert, wenig Sicherheiten in ihrer frühen Kindheit erfahren, die eigentlich zum guten Gedeihen eines Menschen äh beitragen. Grundvertrauen gestört, Grundversorgung nicht ausreichend äh bekommen und solche Dinge. #00:01:29-1#

Interviewerin: Und, was würden Sie sagen, welche Rolle spielt das Thema Konflikte bei Ihren Schülern? #00:01:34-0#

Befragte: Äh, ich nehme an, dass viele unserer Schüler in einer sehr konfliktreichen Umgebung aufwachsen, wo sie auch schon früh Gewalt am eigenen Leib erfahren oder Gewalt erleben müssen gegenüber Dritten und ähm (...), ja, dass Konflikte vermutlich auch sehr impulsiv äh bearbeitet oder abgearbeitet werden zu Hause und nicht ähm, keine Muster gelernt werden, die man nachher im im Umgang mit anderen brauchen könnte. #00:02:06-9#

Interviewerin: Mhm. Ähm, jetzt würde mich ja Ihr Konzept hier an der Schule interessieren, das Sie haben für den Umgang mit Konflikten.
#00:02:13-8#

Befragte: Mhm. #00:02:13-8#

Interviewerin: Ähm, also, das heißt ja bei Ihnen "Oase". #00:02:17-1#

Befragte: Ja. #00:02:17-1#

1
2 Interviewerin: Welche Räumlichkeiten stehen Ihnen denn da zur
3 Verfügung? #00:02:20-2#
4

5 Befragte: Wir haben seit einigen Jahren zwei Räume mit jeweils circa
6 sechzehn a- bis achtzehn Quadratmetern und im Untergeschoss des
7 Gebäudes ist noch ein Toberaum mit so Weichmatten ausgelegt. Also
8 ich finde momentan die räumliche Ausstattung eigentlich sehr
9 positiv. Da gibt es einen Raum, in dem man äh, lernen kann, auch am
10 Tisch, auch vielleicht zwei, drei Kinder an Einzeltischen etwas
11 lernen oder nachholen können. Es gibt einen Raum mit einem Sofa und
12 eher so Rückzugsmöglichkeiten und Kissen und so weiter. Und eben im
13 Untergeschoss des Gebäudes noch diesen äh Toberaum. #00:03:01-1#
14

15 Interviewerin: Mhm. #00:03:01-1#
16

17 Befragte: Mhm. #00:03:01-1#
18

19 Interviewerin: Und ähm, was gibt es da so für Angebote oder für
20 Material oder was tun die Schüler dort? #00:03:06-5#
21

22 Befragte: Ja. (wenn sie) Es gibt verschiedene (hinkommen) Aufträge
23 für die Schüler und es gibt natürlich auch verschiedene, d-die Frage
24 kommt vielleicht noch, Zugä-, je nach dem wie man in die Oase kommt,
25 ist dann auch der Auftrag ein anderer. Es gibt von der Unterstufe
26 Kinder, die kommen ähm in die Oase. Die werden in die Oase gebracht,
27 weil sie im Unterricht nicht mehr äh haltbar sind oder tragbar sind.
28 Also die sind dann zwangsweise in der Oase. Dann gibt es Kinder, die
29 kommen in die Oase, weil sie sagen im Unterricht, ich kann nicht
30 mehr, ich will brauch mal eine Auszeit. Und es gibt Kinder, die
31 einfach einen Konflikt hatten, wo man dann sagt, da gehst du in die
32 Oase und besprichst das mal mit dem dortigen Lehrer und wenn ihr es
33 bereinigt habt, kommst du wieder zurück, überleg dir mal eine
34 Lösung. Wie war die Frage? #00:03:52-7#
35

36 Interviewerin: Ähm, ja also was dort an Angebot, (Genau!) Material
37 und so weiter. #00:03:57-2#
38

39 Befragte: Also es gibt in dem einen Raum gibt es äh Spiele und ähm
40 ja ich einfach auch Spiele, die man dann mit einem anderen Kind oder
41 mit dem Erwachsenen, mit dem Lehrer sp- machen könnte. Es gibt eben
42 im Untergeschoss das Bewegungsangebot. Ja. Würde ich mal sagen ist
43 alles, mhm. #00:04:13-9#
44

45 Interviewerin: Ok. Ähm, ja und wie ist das Procedere, wenn jetzt ein
46 Schüler sich derart verhält oder diesen Anlass hat, dass er eben in
47 die Oase kommen soll (Mhm.) - wie wird da vorgegangen? #00:04:22-9#
48

49 Befragte: Ja. Also, es gibt einen Wegweiser zur Oase, den kann ich
50 Ihnen nachher auch mitgeben. #00:04:28-9#
51

52 Interviewerin: Ah ja. Danke! #00:04:28-9#
53

54 Befragte: Äh, da steht dann (...) Wenn ich jetzt als Klassenlehrerin
55 ein Kind habe, das in die Oase soll, dann füllen wir diesen
56 Wegweiser aus. Ich, Felix, bin am soundsovielten um die und die

1 Uhrzeit äh, gegangen und und da steht dann auch darauf, wann man in
2 den Unterricht wieder zurück kommen kann und unter Bemerkungen kann
3 man ähm schreiben, kann der Klassenlehrer eine Bemerkung
4 dazuschreiben, was das Kind in der Oase zu tun hat oder oder
5 erledigen sollte oder so. Ja, und dann gibt es noch ein Kästchen:
6 Der Raum ist leider im Moment voll, ich kann später wieder kommen.
7 Und: Ich traue mir zu jetzt in die Klasse zu gehen und mich
8 entsprechend zu verhalten. #00:05:15-1#

9
10 Interviewerin: Und die Zettel, ähm, stehen den Schülern zur
11 Verfügung in der Klasse (Die sind) oder teilt der Lehrer die dann
12 aus? #00:05:17-6#

13
14 Befragte: Die sind in der Klasse und auf äh nach Bedarf werden die
15 vom Lehrer dann auch äh dem Schüler gegeben. #00:05:24-8#

16
17 Interviewerin: Also der Schüler meldet sich und sagt, ich (Ja.)
18 möchte in die Oase. Nicht der Lehrer sagt, du gehst jetzt in die
19 Oase. #00:05:28-8#

20
21 Befragte: Beides, wie ich schon anfangs sagte, es gibt beides. Es
22 gibt Schüler, die sich so benehmen, dass sie einfach raus müssen aus
23 der Klasse und welche, die es von sich aus wünschen. Mhm. #00:05:43-
24 9#

25
26 Interviewerin: Und zurück kommen sie, also entweder wenn es der
27 Lehrer so festlegt oder wenn die Schüler selber feststellen (Mhm.)
28 in der Oase (Mhm.), ich bin jetzt wieder soweit. (Mhm.) Ok. Ähm,
29 gibt es Schüler, die immer wieder in der Oase landen? #00:05:54-6#

30
31 Befragte: Ja, da gibt es Häufungen, das wurde in der letzten
32 Gesamtlehrerkonferenz besprochen. Es gibt Klassen, die das Angebot
33 der Oase aus welchen Gründen auch immer gar nicht in Anspruch nehmen
34 und es gibt Klassen, die das sehr häufig in Anspruch nehmen.
35 #00:06:13-1#

36
37 Interviewerin: Mhm. Hat man da irgendwie eine Idee, woran das liegen
38 könnte oder - Zufall? #00:06:16-6#

39
40 Befragte: Nee, also die Konzeption war früher die Oase ist für
41 Klasse eins bis acht oder neun geöffnet. Es hat sich sehr schnell
42 gezeigt, dass eigentlich nur Klasse eins bis sechs das in Anspruch
43 nimmt und dass es für die Älteren nicht so die optimale ähm
44 Möglichkeit ist. Und ich nehme an, es gibt einzelne Klassen, die
45 einfach andere Konfliktbewältigungsstrategien haben. Wo vielleicht
46 auch der Lehrer oder die Lehrerin sagt, das löse ich in der äh nach
47 nach Schulschluss mit dem Schüler, oder, ich habe eine Abmachung mit
48 dem Kollegen nebenan, dass ich einen Schüler, der immer wieder
49 ausbüchst, dort ähm als Gast reinsetzen kann. So, das nehme ich an,
50 sind die Gründe. Dass sie sozusagen die Konfliktbewältigung nicht
51 extern äh erledigen lassen wollen. Mhm. #00:07:12-4#

52
53 Interviewerin: Ähm, gibt es auch Lehrer, die ihre Schüler häufiger
54 in die Oase schicken als andere? Oder kann man das nicht
55 feststellen? (das ist) #00:07:18-7#

1 Befragte: da indirekt auch mit drin, dass einfach manche das so in
2 ihrem Konzept so drin haben, ähm, als festen Bestandteil eines
3 Unterrichtsvormittags. Mhm. #00:07:29-5#

4
5 Interviewerin: Ähm, gibt es Regeln in der Oase? #00:07:33-1#

6
7 Befragte: Äh, ja, also natürlich, wenn ein Kind völlig au- gerade
8 ähm unter Strom steht, dann nützt es wenig zu sagen, du musst dich
9 jetzt so verhalten, dass der andere in Ruhe weiterarbeiten kann,
10 aber ähm, es gibt einfach für die einzelnen Räume es gibt den
11 Arbeitsraum, in dem eben gearbeitet wird und Aufgaben erledigt
12 werden, die normalerweise in der Klasse gemacht werden. Und es gibt
13 diesen Raum mit dem Sofa und den Spielen, wo man eher äh dann auch
14 so wie Freizeitverhalten zeigen kann oder mit einem anderen etwas
15 spielen oder mit einem Lehrer. Und in dem Toberaum äh gibt es klar
16 auch die Anweisung, dass nicht äh so gerauft wird, dass andere
17 verletzt werden. Da hatten wir auch schon Probleme, dass der
18 Toberaum irgendwann mal so abgek- umgekippt in einen, dass da fast
19 dann in der Pause Schlägereien waren oder so, also das musste man
20 ganz schnell abstellen, das war nach drei Jahren zu Beginn des
21 Schuljahres ein ganz neues Phänomen plötzlich. Mhm. #00:08:37-4#

22
23 Interviewerin: Ok. Ähm, wie wird denn das den Eltern das Konzept
24 vermittelt von der Oase? #00:08:43-8#

25
26 Befragte: Ähm, ja die Oase ist bei uns ein Baustein von vielen. Ich
27 hätte da auch einen Katalog, wo ich Ihnen auf dreißig Seiten zeigen
28 könnte, was wir alles haben. Und wir haben den Eltern bei einer bei
29 einem Gesamtelternabend, das machen wir jährlich im Herbst, da
30 zeigen wir immer unser Schulkonzept. Und da ist dann eben die Oase
31 ein Baustein von fünfundzwanzig oder dreißig, wo wir dann erläutern
32 anhand der Fotos auch ähm, mh, was in der Oase gemacht wird.
33 #00:09:16-7#

34
35 Interviewerin: Ja. Und ähm, wenn jetzt ein neuer Schüler kommt oder
36 so, wie wird das dem vermittelt? #00:09:21-2#

37
38 Befragte: Wahrscheinlich wird das jetzt gar nicht so explizit ähm
39 gezeigt, aber das ist gut, dass sie mich darauf hinweisen (LACHT),
40 das wäre sozusagen für mich ein Hinweis, ähm, nochmal die mit den
41 Klassenlehrern zu reden und zu sagen sie können des können wir
42 intensiver am Anfang zeigen einfach. #00:09:41-0#

43
44 Interviewerin: Ok. (LACHT) #00:09:41-0#

45
46 Befragte: Mhm. (LACHT) #00:09:44-0#

47
48 Interviewerin: Ähm, ja. Ähm jetzt würden mich noch ein paar Zahlen
49 interessieren. (Ja.) Und zwar, wieviele Lehrkräfte arbeiten in der
50 Oase? #00:09:51-4#

51
52 Befragte: In diesem Schuljahr zwei. Wir hatten auch schon mehrere,
53 aber das ist immer von Schuljahr zu Schuljahr unterschiedlich.
54 Natürlich sind wir um Kontinuität bemüht. Und eine Lehrerin, die es
55 jetzt in diesem Schuljahr weitermacht äh schon macht, die wird es
56 auch fortführen. Ähm, aber es hängt immer auch ein bißchen damit

zusammen, wo braucht man Klassenlehrer und welche Aufgaben stehen sonst noch an. Die Oase ist auch eigentlich ein mh Arbeitsfeld (...) bei dem einige Lehrer sagen, ich würde auch gerne mal Oase machen, weil das dann einfach auch etwas ist, was herausgelöst vom festen Unterricht ist (...) und einfach nochmal einen anderen Aspekt hat. Aber im Moment sind es zwei. #00:10:36-2#

Interviewerin: Ok. Ähm und wie viele Wochenstunden sind die jeweils in der Oase? #00:10:40-5#

Befragte: Vier Wochenstunden pro- äh, also vier Stunden pro Vormittag, also immer die Zeit von 8:30 Uhr bis 12 Uhr. Und die Pause ist in der Regel auch besetzt mit einem Lehrer. #00:10:54-5#

Interviewerin: Mhm. Da springt dann irgend jemand anderes mal ein, oder- #00:10:55-8#

Befragte: Ja. Ja. #00:10:55-8#

Interviewerin: Ähm wie viele Schüler kommen etwa pro Tag in die Oase? #00:11:02-1#

Befragte: Ich würde sagen, drei bis fünf. Mehr nicht. Mhm. #00:11:05-7#

Interviewerin: Ähm, wie finanziert sich die Oase? #00:11:10-2#

Befragte: Wir nehmen diese Lehrerstunden aus unserem allgemeinen Lehrerpool raus und sparen das ein an eventuell sonst möglichen Doppelbesetzungen im Unterricht. Das war eine Entscheidung des Kollegiums. Ob man diese zwanzig Wochenstunden äh in der Oase zur Verfügung hat oder ob man die zwanzig Stunden in Doppelbesetzungen investiert. Mhm. #00:11:42-5#

Interviewerin: Ok, und seit wann gibt es dieses Konzept schon hier an der Schule? #00:11:49-2#

Befragte: Ich würde sagen, circa (...) fünf bis sechs Jahre. Aber müsste ich nachschauen, wenn sie es ganz genau wissen wollen. Vielleicht (Das) ist es auch (ist so ungefähr) älter (ok.), so sieben aber so ungefähr. Mhm. #00:12:04-5#

Interviewerin: Und ähm, waren Sie an der Gründung beteiligt? #00:12:05-7#

Befragte: Ja. (...) Das wurde, wir machen jährlich zweitägige Pädagogische Tage, in denen wir unser gesamtes Schulkonzept ähm reflektieren und auch äh Ganztagesangebote diskutieren, also alle Entscheidungen, die wir treffen, treffen wir als Gesamtkollegium. Nur so ist eine Idee auch äh durchführbar und hat auch ein Halt. Ja, war eine gemeinsame Entscheidung vom Kollegium. #00:12:32-6#

Interviewerin: Und welche Gründe haben dazu geführt, dass man das eingerichtet hat? #00:12:36-6#

Befragte: Ja eben schon diese prekären Situationen, in denen Schüler

1 vollkommen ausrasten, außer sich sind und man das Gefühl hat, hätte
2 der vielleicht rechtzeitig eine Möglichkeit gehabt, mal eine Auszeit
3 zu nehmen, wäre es nicht so weit gekommen. oder eben das ist so
4 etwas wie (...) Notrufzentrale. Also, wie ein Polizeiposten, ihr
5 müsst ganz schnell kommen, da ist etwas, ähm, so ähnlich kommt es
6 mir manchmal vor. Es gibt auch Kinder, die gar nicht in die Oase
7 kommen, sondern gleich hierher ins Rektorat, die schon so ähm, außer
8 sich sind, dass man sagt, den kann man jetzt auch nicht mehr in die
9 Oase tun. Oder, ja. #00:13:15-8#

10
11 Interviewerin: Mhm. Und was wird dann hier mit dem Schüler gemacht?
12 #00:13:18-3#

13
14 Befragte: Ha, unterschiedlich, also wir wenn die wenn jemand von der
15 Schulleitung da ist, wir versuchen eben schon dann den Schüler auch
16 hier in diesen Raum zu setzen, ihn zur Ruhe kommen zu lassen, nicht
17 zu drängen, in dem Moment, in dem dann ein Kind dann so außer sich
18 ist, da sollte man ganz wenig eigentlich mit dem sprechen und nichts
19 verlangen und keine Erklärungen oder Rechtfertigungen, sondern ähm
20 zur Ruhe kommen lassen, freundlich ähm anschauen, möchtest ein Glas
21 Sprudel?, und dann ähm, die Türe offen lassen, gucken, ob man schon
22 reinkommen soll oder noch ein bißchen warten und dann in Ruhe
23 einfach sprechen, was (...) ohne Druck einfach mal herausfinden, was
24 dazu geführt hat und meistens , wenn ich es mache, mache ich es
25 meistens so, dass ich dann den Konfliktpartner dazuhole und dann mit
26 den mit den Konfliktpersonen, sind manchmal ja auch mehrere, hier
27 sitze und bißchen grob erfahre, was gelaufen ist und dann äh, im
28 günstigsten Fall schicke ich die Schüler dann äh gemeinsam raus hier
29 zur Tür und sage, ihr lauft jetzt mal zwei-, dreimal um die Schule,
30 vielleicht findet ihr selber eine gute Lösung. Ich bin da. Und äh,
31 also das ist eigentlich der ideale Weg, wenn sie dann zurück kommen
32 und sagen, wir haben uns vertragen, wir haben uns entschuldigt, es
33 kommt nicht mehr vor und solche Dinge. Ob das dann trägt, das ist äh
34 sei dahingestellt. Manche sind eben schon so, dass sie oft dieselben
35 Konflikte haben, aber (...) so zum Beispiel. #00:14:53-4#

36
37 Interviewerin: Und also, das ist dann schon nicht riskant, dass man
38 jetzt beide Konfliktparteien zusammensteckt? #00:14:57-5#

39
40 Befragte: Das mache ich natürlich nur, wenn jetzt nicht ganz brutale
41 Gewalt mit im Spiel war. #00:15:01-7#

42
43 Interviewerin: Ja, ok. #00:15:01-7#

44
45 Befragte: Ja. Aber ich denke, es ist ein Lernfeld, wo sie in einem
46 geschützten Rahmen äh das auch lernen können. Ohne Erwachsene einen
47 Konflikt, oder in Begleitung praktisch so am Rande, mhm. #00:15:15-
48 9#

49
50 Interviewerin: Also das heißt, das ist hier im Prinzip auch noch in
51 Zusammenarbeit mit der Oase so ein bißchen (Kann man so sagen.)
52 #00:15:17-8#

53
54 Befragte: Bißchen. Ja. #00:15:22-5#

55
56 Interviewerin: Ok. Ähm, ja, da wollte ich noch fragen, haben die

1 Lehrer, die dort arbeiten, ähm eine Zusatzausbildung/-qualifikation
2 (Nee.) im Umgang- Ok. #00:15:33-0#
3
4 Befragte: Nee, haben sie nicht. (...) Und wenn, dann wäre es Zufall.
5 Also, wir wählen die nicht so aus, sondern jeder darf eben am äh
6 Ende des Schuljahres seine Deputatswünsche anmelden und dann wird
7 geschaut, passt das mit dem Bedarf zusammen und wenn mehr Lehrer in
8 die Oase wollen als wir Stunden zur Verfügung haben, dann wird das
9 auch miteinander ausdiskutiert. Wir haben hier an der Schule einen
10 Lehrer, der ist Anti-Aggressions-Trainer, und der bietet das auch
11 an, aber das ist mehr was für Ältere. So ab dreizehn, vierzehn.
12 #00:16:09-9#
13
14 Interviewerin: Und der macht das dann als- #00:16:09-9#
15
16 Befragte: Das ist außerhalb des Unterrichts, meistens erst abends um
17 17 Uhr. Und das müssen auch die Eltern beziehungsweise das Jugendamt
18 bezahlen, also das macht der zusätzlich zu seinem Deputat. Mit einem
19 Sozialpädagogen zusammen. #00:16:26-8#
20
21 Interviewerin: Und die Schüler gehen da dann freiwillig hin oder
22 wird das denen verordnet oder wie auch immer? #00:16:30-0#
23
24 Befragte: Die gehen schon freiwillig hin, aber oft ist es auch ein
25 Ergebnis aus einem Gespräch mit Eltern und mit dem allgemeinen
26 sozialen Dienst. Oder auch mit dem Jugendstrafvollzug oder Haus des
27 Rechts heißt das in Stuttgart, wo man sagt, du kannst dich jetzt
28 entscheiden, ob du noch ein Anti-Aggressions-Training bei uns machst
29 oder ob du die Arbeitsstunden oder was auch immer, äh, was sonst
30 noch zur Debatte steht. Oder wir sagen, äh dein Schulplatz ist stark
31 gefährdet aus den und den Gründen und wegen den Vorkommnissen. Ähm,
32 deine letzte Chance wäre so ein Training. Und manche gehen auch rein
33 und brechen es dann wieder ab, aber das ist eigentlich eine gute
34 Sache. Mhm. #00:17:12-5#
35
36 Interviewerin: Ähm, gibt es einen bestimmten theoretischen Bezug,
37 auf dem dieses Konzept der Oase basiert? #00:17:21-5#
38
39 Befragte: Das ist eben abgeguckt vom Arizona (...) -Projekt? Oder
40 wie heißt das, ja? #00:17:26-4#
41
42 Interviewerin: Modell? #00:17:26-4#
43
44 Befragte: Modell. Also wir hatten da eben auch vor zehn Jahren oder,
45 ich müsste jetzt nachschauen, äh, solche Artikel über das Arizona
46 wie heißt es? #00:17:36-6#
47
48 Interviewerin: Ich b-, ja ich bin mir jetzt auch gerade nicht
49 (Projekt? Konzept?) Ich glaube, Projekt oder Modell (Modell!) oder
50 so etwas. Ich weiß es nicht. #00:17:41-7#
51
52 Befragte: Also über das also dieses äh Trainingsraummodell. Über
53 solche Artikel haben wir uns da sozusagen dann selber etwas ähm
54 aufgebaut. #00:17:50-3#
55
56 Interviewerin: So Aspekte herausgegriffen und selber (Ja.) das

1 entwickelt. Mhm. Ähm, was ist denn das Ziel der Arbeit in der Oase?
2 #00:17:57-5#
3

4 Befragte: Na, im Idealfall würden die Schüler dort lernen mit
5 Konflikten besser umzugehen. (...) Ich habe es schon vorher gesagt,
6 natürlich ist es auch so etwas wie eine Notrufzentrale. Wenn es in
7 der Klasse nicht mehr geht, das ist glaube ich schon der Ursprung
8 dieses Raumes bei uns. #00:18:25-7#
9

10 Interviewerin: Und was soll im Kind angestoßen werden? #00:18:26-9#
11

12 Befragte: Das wäre eben diese Konflikt-äh,-bearbeitung,
13 Konfliktklärung, äh, eventuell auch Vermeidung von Konflikten
14 künftig, wobei bei manchen Schülern auch die Oase natürlich auslöst,
15 mir gefällt es dort gut oder besser als im Unterricht, ich verhalte
16 mich jetzt so, dass ich dort hinkomme. Das muss ich jetzt einfach
17 auch sagen. Äh, dass es manchmal so auch als Machtspiel zwischen
18 Klassenlehrer und dem Schüler dann auch manchmal äh eingesetzt wird.
19 #00:18:56-6#
20

21 Interviewerin: Und wie kann man das dann umschiffen zukünftig oder?
22 #00:18:58-1#
23

24 Befragte: Ähm die Oase soll ja auch ein Ort sein, wo es schön ist
25 und wo man sich beruhigen kann und äh, ja. #00:19:05-5#
26

27 Interviewerin: Also, das muss man einfach tragen (LACHT). #00:19:07-
28 9#
29

30 Befragte: Ja. Ja, denke ich. Mhm. #00:19:10-8#
31

32 Interviewerin: Ok. Ähm, es gibt ja auch Schulen die so etwas jetzt
33 nicht zur Verfügung haben. Ähm, wo sehen Sie eigentlich die Chancen
34 und wo sehen Sie die Grenzen von der Oase? #00:19:18-3#
35

36 Befragte: Also, die Chance finde ich ist eben, dass es so etwas wie
37 eine zusätzliche Kultur oder eine zusätzliche Lernkultur, dass man
38 es äh diese Ressourcen zur Verfügung stellt, um Kindern äh diese
39 Konfliktbewältigung, Konfliktbereinigung zu ermöglichen. Ich denke,
40 wenn wir die Oase nicht hätten, würden die Kollegen eben dann alle
41 hier Sturm laufen. Und wir als Schulleitung äh sind auch nicht
42 immer verfügbar, wir haben inzwischen sehr viele Außentermine und
43 andere Dinge zu tun, ähm, es ist nicht so wie früher, dass der
44 Schulleiter oder die Schulleiterin immer im Rektorat saß und
45 gewartet hat, bis jemand mit einem Anliegen kam, also das ist hat
46 sich einfach verschoben. Und ich nehme an, dass eben dann die
47 Konfliktdichte, dass die Klassen mehr aushalten müssten, die Lehrer
48 mehr aushalten müssten und äh, ja, sich da etwas anstaut, das sich
49 irgendwo anders wahrscheinlich Luft macht. #00:20:25-6#
50

51 Interviewerin: Mhm. Und und die Grenzen? Also, das wären jetzt so
52 die Chancen gewesen. #00:20:28-8#
53

54 Befragte: Mhm. (...) Die Grenzen, wenn ein Kind eben auch äh in
55 dieser in diesem Setting sich nicht beruhigen kann, oder auch die
56 den Gang zur Oase verweigert. Äh, gibt es auch bei uns. Mh, ja, wir

1 haben auch einzelne Schüler von hundertachtzig äh Schülern,
2 mindestens drei bis fünf Schüler, an die wir erzieherisch kaum mit
3 unseren Maßnahmen herankommen. Und wir arbeiten natürlich auch schon
4 mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie und der Schule für Kranke
5 zusammen. Also wir sind immer wieder auch äh am Scheitern und kommen
6 mit manchen Kindern nicht weiter. #00:21:12-4#

7
8 Interviewerin: Mhm. #00:21:16-0#

9
10 Befragte: (...) Wenn die Oase ausge- mit allem, mit mit vielen
11 ausgebildeten Psychologen und Anti-Aggressionstrainern ausgestattet
12 wäre, äh, könnte man vielleicht auch noch ein bißchen mehr ähm
13 bewirken, aber- #00:21:28-4#

14
15 Interviewerin: Also würden Sie das gerne machen, wenn jetzt Geld und
16 Personal zur Verfügung stehen würde, würden Sie das dann so
17 einsetzen? #00:21:32-1#

18
19 Befragte: Dann könnte ich mir das gut vorstellen, dass man da auch
20 einen Sozialpädagogen oder einen jemand mit einer entsprechenden
21 Ausbildung hätte. Mhm. #00:21:43-5#

22
23 Interviewerin: Ähm, also die Oase gibt es ja in erster Linie zur
24 Handhabung schwieriger Situationen. (Mhm.) Und jetzt würde ich gerne
25 noch einen Blick auf diese Ursachen und Auslöser (Mhm.) von
26 schwierigen Situationen werfen. (Mhm.) Ähm, Sie haben ja vorhin
27 schon genannt, aus welchen Gründen ein Schüler dorthin geschickt
28 werden (Mhm.) kann oder kommen kann. Ähm, was sind denn diese
29 Ursachen, die hinter solchen Verhaltensweisen stehen. #00:22:07-7#

30
31 Befragte: Ich gehe jetzt von der Klassenzimmersituation aus, da kann
32 es äh die Ursachen, das sind ja die Motive, die einen Schüler dazu
33 bringen, auszuagieren im Unterricht. Und äh da kann es im
34 Unterstufenbereich schon sein eine kleine Eifersuchtszene zw-äh wenn
35 ein Kind nicht neben die Klassenlehrerin sitzen darf oder äh bei den
36 Hausaufgaben irgendein Strich falsch gemacht hat und das wird da
37 kritisiert, das kann schon zu den größten Explosionen führen. Also
38 oft sind es ganz kleine Auslöser. #00:22:40-8#

39
40 Interviewerin: Noch ganz kurz, sind das dann eher ähm Konflikte
41 zwischen Lehrern und Schülern oder zwischen Schülern und Schülern,
42 oder kann man das nicht #00:22:46-5#

43
44 Befragte: Äh, beides, beides. #00:22:45-7#

45
46 Interviewerin: Beides. Mhm. Ok. #00:22:48-5#

47
48 Befragte: Also schon auch zwischen Schülern und Schülern, ich war
49 vor kurzem in einer ersten Klasse bei uns mit sieben Schülern, da
50 waren zwei Erwachsene dabei und äh, das muss man gesehen haben,
51 sonst kann man es nicht nachvollziehen. Es ist schon so, dass bei
52 uns auch sieben Kinder in einer Doppelbesetzung innerhalb von fünf
53 Minuten so ein Chaos veranstalten können, dass eigentlich überhaupt
54 gar kein Unterricht mehr möglich ist. Ein Kind nimmt den Schulranzen
55 und geht, das andere liegt unter dem Tisch, das nächste brüllt
56 herum, diese Aufgaben schaffe ich sowieso nicht, äh. Also es ist

1 einfach die Dynamik auch ähm ist sehr äh groß an der Schule für
2 Erziehungshilfe für Konflikte. #00:23:29-3#

3
4 Interviewerin: Und- #00:23:29-3#

5
6 Befragte: Aber ich denke, es ist Leistungsversagen, äh, Angst
7 unterzugehen, keine Aufmerksamkeit zu bekommen. Ähm, ja, Machtkämpfe
8 unter den Schülern. (...) Ja. Also das zu kurz kommen, das ist ein
9 ganz wichtiger, zentraler Punkt. Ja. #00:23:52-0#

10
11 Interviewerin: Ähm, mit welchen pädagogischen Zielen eines Lehrers
12 kommen die Schüler denn am häufigsten in Konflikt? #00:23:58-4#

13
14 Befragte: Sich an Regeln halten. #00:24:02-0#

15
16 Interviewerin: Mhm. Ganz allgemein. #00:24:02-0#

17
18 Befragte: Ganz allgemein. Mhm. Äh, und das heißt ja, äh wenn ich
19 mich an Regeln halte, dann muss ich dem anderen vertrauen, also
20 Vertrauen darein setzen, was der sagt, das ist gut für mich. Äh, ich
21 muss mich unterordnen, ich muss einer von vielen sein in einer
22 Gruppe. Ich kann mich nicht so individuell gerade äh aus-äh-drücken
23 wie ich möchte, einfach dieses Gruppensetting. Ich habe ja am Anfang
24 schon gesagt, in Einzelsituationen sind unsere Schüler wunderbar,
25 und ähm, ja, ich ich glaube es auch manchmal fast nicht, wenn ein
26 Kollege mir erzählt, was ein Schüler alles gemacht hat. Wenn ich mir
27 vorstelle, wie sich der Schüler im Einzelkontakt benimmt, dann passt
28 das manchmal gar nicht zusammen. #00:24:52-0#

29
30 Interviewerin: Ähm. Also, sie haben ja gesagt, dass auch Sie im
31 Prinzip mit der Oase zusammenarbeiten hier als Schulleitung. Also,
32 was ist denn Ihre Zielsetzung, wenn jetzt ein ganz aufgebrachtes
33 Kind zur Tür hereinkommt, sei es jetzt in der Oase oder eben hier.
34 Ähm, was ist dann das erste, was man machen möchte mit dem Kind,
35 oder-? #00:25:10-5#

36
37 Befragte: Beruhigen, zur Ruhe kommen lassen. #00:25:11-7#

38
39 Interviewerin: Und und dann langfristig, was möchte man dann mit dem
40 Kind erreichen? #00:25:15-2#

41
42 Befragte: Man würde gerne das Kind so weit sensibilisieren, dass es
43 von sich aus rechtzeitig merkt, wann steht eine Explosion an und
44 kann ich das rechtzeitig dem Lehrer sagen. Als Beispiel, wenn ich
45 merke ich äh bin genervt, auch bei meinen eigenen Kindern, dann kann
46 es schon sein, dass ich sage, ich bin jetzt heute nicht so gut
47 gelaunt oder pass auf od- ah, dass man sozusagen ankündigt, ähm,
48 jetzt mal halblang. Und das manche Schüler können das auch zeigen
49 oder sagen, ähm, mir geht es heute aus dem und dem Grund nicht gut,
50 oder, äh, ich kann das nicht brauchen, wenn der mich so anguckt.
51 Also dass sie sozusagen verbalisieren ihr Inneres nach außen (...)
52 tragen. Aber das kann man nur, wenn man in sich auch eine gewisse
53 Stärke hat und sich das leisten kann, so eine Schwäche zuzugeben.
54 #00:26:11-5#

55
56 Interviewerin: Ok. Ähm, das hatte ich Sie schon gefragt (LACHT).

1 Ähm, (...) ja, denken Sie mal jetzt an Ihre eindrücklichste oder
2 eindruckvollste Konfliktsituation zurück. Ähm, was war da denn so
3 das Außergewöhnliche an der Situation? Wenn Sie das vielleicht kurz
4 schildern möchten, wollen, weiß ja nicht. #00:26:33-5#

5
6 Befragte: Ja. Das ist nicht schön, aber meistens sind es ja dann
7 auch die gravierenden Dinge, die einem in Erinnerung bleiben. Ich
8 war in einer zweiten Klasse bei uns an der Schule mit der
9 Klassenlehrerin zusammen im Unterricht. Äh, ein Mädchen, ein schwer
10 traumatisiertes Mädchen in einer äh Klasse mit sechs Schülern, äh,
11 hat täglich den Unterricht so gestört. Die hat nur immer das
12 Gegenteil gesagt von dem, was die Lehrerin vorne gesagt hat, war
13 unverschämt, hat die alle Schimpfworte benutzt, die es überhaupt
14 gibt. Also, man hätte es nicht geglaubt, dass in diesem
15 siebenjährigen, blonden, unscheinbaren Mädchen äh das alles drin
16 steckt. Sie war voll stationär untergebracht. Die hat beinahe
17 täglich so getobt. Und die Lehrerin war dann schwanger und äh wir
18 waren zu zweit im Unterricht und das Mädchen musste dann aus der
19 Klasse genommen werden, bevor noch das ganze Mobiliar und alles von
20 den Tischen war. Und wir haben dann versucht, das Mädchen in die
21 Oase zu transportieren. Und das war äußerst schwierig. Es war ein
22 Herbsttag, alles voller Matsch und äh, die Lehrerin hatte noch eine
23 Brille. Wir haben es dann mit Mühe und Not ähm hinbekommen, das Kind
24 äh die dreißig, vierzig Meter bis zur Oase zu begleiten, aber dabei
25 ging die Brille von der Kollegin noch äh auf den Boden. Ich hatte
26 furchtbare Angst, dass der sonst noch was passiert. Wir hatten auch
27 nicht mehr die Gelegenheit, wir hätten natürlich auch jemanden
28 anrufen können, sie sollen uns noch zu Hilfe kommen, aber Sie können
29 sich vorstellen, auch was das für ein Gefühl ist, wenn man zu zweit
30 in einer ersten Klasse oder zweiten Klasse steht und mit diesen paar
31 Kindern nicht mehr zurecht kommt. Das kann man niemandem vermitteln,
32 der da selber noch nie dabei war. Also wir haben sie dann
33 rübergebracht, aber die äh sämtliche Hosenbeine waren verdreckt und
34 blaue Flecken. Das ist so leider äh das eindrücklichste, was mir ähm
35 in Erinnerung ist. #00:28:37-4#

36
37 Interviewerin: Ja und und das ähm, was Ihnen da so besonders auch in
38 Erinnerung geblieben ist, ist dieses Gefühl, wie man sich gefühlt
39 hat in der Klasse oder was meinten Sie? #00:28:44-2#

40
41 Befragte: Ja, die Verzweiflung auch von dem Kind sich dann auch
42 gegen diese Maßnahme zu wehren, also da geht es einem hinterher halt
43 gar nicht gut, wenn man zwangsweise so ein Kind irgendwo anders hin-
44 hintransportiert, aber wir haben einfach keine Möglichkeit mehr
45 gesehen, also. Bei manchen Kindern gibt es dann kein Halten mehr.
46 #00:29:07-2#

47
48 Interviewerin: Ähm, ja also, Konflikte sind ja im allgemeinen eher
49 negativ belegt. Gibt es ähm Konflikte, so im Rahmen ihrer Arbeit
50 hier, ähm die sie auch in positiver Erinnerung haben? #00:29:18-4#

51
52 Befragte: Ja, es gibt ein Gefühl der Zufriedenheit äh, wenn man
53 einen Konflikt mit Schülern gut gelöst hat oder wenn man dann im
54 Gespräch bestimmte Dinge besser versteht, die man vorher vielleicht
55 selber auch falsch eingeschätzt hat. Das sind schon die schönen
56 Momente. Es gibt, sonst wäre ich auch nicht seit vierundzwanzig

1 Jahren hier, es gibt immer wieder Situationen, wo man einem Schüler
2 auch glaubt, dass er sich bessern möchte. Manchmal klappt es und
3 manchmal muss man eben leider eine Woche später sagen, ich bin
4 vielleicht auch zu naiv, um das noch zu glauben. Also verstehen Sie,
5 (Mhm.) was ich meine? Die Hoffnung stirbt zuletzt, sonst könnten wir
6 diese Arbeit nicht machen. Also das Scheitern gehört bei uns ganz
7 stark zum Berufsbild. Und damit muss man sich auch konfrontieren,
8 das muss man an sich heran lassen, dass wir uns nicht am Erfolg
9 messen können, sondern nur an kleinen Erfolgen. Mhm. #00:30:22-0#

10
11 Interviewerin: Ähm, ja also gerade für ähm Lehrkräfte an E-Schulen
12 ist ja der Umgang mit Konflikten eine ganz besondere
13 Herausforderung. (Mhm.) Ähm, welche Grundhaltungen sollte denn ein
14 Erziehungshilfe-Lehrer Ihrer Meinung nach idealerweise haben, um
15 gesund und erfolgreich auch arbeiten zu können? #00:30:42-7#

16
17 Befragte: Ja, also er ähm- #00:30:46-3#

18
19 Interviewerin: Also jetzt gerade in Bezug auf Konflikte. #00:30:46-
20 6#

21
22 Befragte: Ja. Er sollte auf alle Fälle dieses diese Konflikte äh
23 offen sein für diese Konflikte. Diese Konflikte akzeptieren als Teil
24 des Auftrags, den wir hier an der Erziehungshilfeschule haben. Und
25 äh er sollte auch schauen, dass er die Konfliktbewältigung oder was
26 man da eben selber auch mit nach Hause nimmt, dass er schaut, dass
27 er dabei auch gesund bleibt, also für sich selber sorgt oder in
28 Supervisionen dann äh diese Konflikte auch äh weiterbearbeitet. Weil
29 sonst auf Dauer kann einen dieses ewige Scheitern, Mißerfolge
30 einfahren, kann einen natürlich schon auch ähm demotivieren oder in
31 so eine äh Stimmung versetzen, was mache ich hier überhaupt? Das hat
32 ja gar keinen Sinn, Erfolg, so. Ja, aber die Grundhaltung muss auf
33 alle Fälle sein, es ist ein Haupt- mit ein Hauptauftrag äh meiner
34 Arbeit, (...) mit diesen Konflikten und Problemen mich
35 auseinanderzusetzen. #00:32:00-4#

36
37 Interviewerin: Und ähm, so ein idealer ähm Erziehungshilfe-Lehrer,
38 wie würde der sich selbst sehen und das Kind? Also, die Sicht des
39 Schülers und die eigene Sicht? #00:32:07-5#

40
41 Befragte: (...) Ja, sie sprechen da die Haltung an. Also, wenn jetzt
42 zu mir jemand kommt, äh ein Erstklässler, ein Neuntklässler, Sie,
43 unser Geschäftsführer oder der Kultusminister, dann versuche ich da
44 grundsätzlich mal keinen Unterschied zu machen. Also, die sind mir
45 dann alle gleich wichtig und gleich willkommen. Und die Eltern
46 unserer Schüler. Und ähm, dass man einfach dem Gegenüber
47 signalisiert, äh, du bist mir wichtig, dein Anliegen ist mir
48 wichtig, äh, ich nehme dich ernst, ich akzeptiere dich auch mit
49 deinen äh Schwächen, die du mitbr- offensichtlich mitbringst. Äh,
50 auch wenn wir Eltern hier zu Besuch haben oder oder Schüler äh, ich
51 habe am Anfang gesagt, das sind viele dabei, die ich am Rande der
52 Gesellschaft sehe. Also unser Auftrag ist jetzt nicht nur Bildung zu
53 vermitteln. Für viele Kinder sind wir auch so etwas wie der erste
54 Ort der Geborgenheit oder sowas wie Heimat. (...) Ja, nochmal die
55 Frage? #00:33:15-7#

1 Interviewerin: Ja, die Frage war, wie sieht wie sieht man das Kind
2 und wie sieht man sich selbst. Aber eigentlich haben Sie es
3 beantwortet mit der Wertschätzung. #00:33:22-0#

4
5 Befragte: Ja, ja, aber ich möchte nochmal, ja wie sieht man das
6 Kind. Ja, man ver- ich ich versuche, (...) wenn es mir gelingen
7 würde, in den Kindern äh das ge- ähm Hoffnung zu säen. Also. Und in
8 dem Kind etwas äh wachsen zu lassen, ich bin wer, ich kann etwas,
9 ich bin etwas wert, ich werde gebraucht, wenn ich das schaffen
10 würde, dann ähm (...) #00:33:55-6#

11
12 Interviewerin: Dann ist es ein guter Lehrer. (LACHT) #00:33:55-3#

13
14 Befragte: Ja. (LACHT) Ja, ja, mhm. #00:33:58-6#

15
16 Interviewerin: Ähm, also das waren jetzt die Haltungen,
17 Grundhaltungen- #00:34:01-3#

18
19 Befragte: Und wie sehe ich mich, natürlich wir sind Helfer, wir
20 versuchen wir versuchen die Kinder in normale Bahnen zu bringen, äh,
21 wir, natürlich die eigene Biographie spielt da auch eine ganz große
22 Rolle. Immer bei uns, also das ist nicht nur so ein anonymes Lehrer-
23 Schüler-Verhältnis, ja. #00:34:24-8#

24
25 Interviewerin: Ähm, was sind dann die wichtigsten Fähigkeiten, die
26 ein solcher Lehrer haben sollte? #00:34:29-9#

27
28 Befragte: Mut zum Scheitern, Ausdauer, Empathie, (...) gute
29 Kommunikationsmöglichkeiten, Beratungsmöglichkeiten, Wertschätzung
30 dem anderen gegenüber, uneitel (LACHT), keine Profilsucht (LACHT),
31 nee, einfach ich denke, ähm ja, so wenn man menschlich und gut äh so
32 im 1:1-Kontakt auf äh mit mit Menschen umgehen kann, das wäre schon
33 ganz zentral, finde ich. #00:35:08-0#

34
35 Interviewerin: Mhm. Ähm, im Umgang mit Konflikten, gibt es da jetzt
36 besondere Techniken oder Tricks, die Sie empfehlen würden? (LACHT)
37 #00:35:15-4#

38
39 Befragte: Nein, gibt es nicht. Wenn es die geben würde, dann würden
40 wir ja von Schule zu Schule reisen und diese Tricks an Mann und Frau
41 bringen und dann hätten die alle keine Probleme mehr. Das geht
42 nicht. So etwas lernt man durch Erfahrung. Also nach dem ersten
43 halben Jahr an dieser Schule dachte ich, ich höre auf, ich kann das
44 nicht, ich will das nicht, das schaffe ich sowieso nicht, ich bin
45 völlig falsch hier. Äh, man kommt da ganz arg auch in so
46 Selbstzweifel rein, aber äh durch die (...) Unterstützung oder die
47 Mentorentätigkeit der anderen, die schon diese Erfahrung haben, also
48 der Zusammenhalt an so einer Schule ist da ganz intensiv und
49 wichtig, sonst geht es gar nicht. Äh, ja. Also man muss- #00:35:57-
50 0#

51
52 Interviewerin: Also Zusammenhalt hilft schon- #00:35:58-8#

53
54 Befragte: Zusammenhalt, ja. Ja. Mhm. #00:36:02-4#

55
56 Interviewerin: Ok, ähm, und welche Rolle spielt in diesem

1 Zusammenhang Autorität? Die Autorität des Lehrers? #00:36:07-8#

2
3 Befragte: (...) Eine positive gesunde Autorität spielt eine ganz
4 zentrale Rolle. Je- #00:36:18-6#

5
6 Interviewerin: Wie äußert die sich, die positive? #00:36:21-7#

7
8 Befragte: Das ich aufrichtig und glaubhaft und sicher einem Schüler
9 gegenübertrete. (...) Je problematischer ein Schüler, desto klarer
10 muss ich in meinem Auftreten sein. Aber nicht im Sinne von
11 strafender Autorität und angstmachender Autorität, sondern, wenn es
12 geht, eben diese glaubwürdige Autorität, so, ja. Auf Augenhöhe schon
13 dem Schüler begegnen, aber natürlich schon auch vermitteln, auch in
14 der Unterstufe. Ich habe das mal in einem Film gesehen, wo die
15 Mutter gesagt hat, jetzt spielen wir mal, ich wäre die
16 Erziehungsberechtigte und du wärst das Kind (LACHT). Ähm, also, ich
17 denke, das gibt unserem Klientel, unseren Schülern ganz große
18 Sicherheit, wenn sie Erwachsene erleben, die klar und sicher
19 auftreten. Und in entspannteren Situationen oder im Schullandheim
20 oder beim Ausflug, äh, da kann man dann seine Motive auch mal
21 offenlegen bei älteren Schülern, warum man wann wie reagiert, aber
22 die Schüler brauchen klare Ansagen und Regeln. Das ist ja ihr
23 Grundproblem, habe ich vorher schon erwähnt, dass sie sich nicht an
24 Regeln halten können. #00:37:41-0#

25
26 Interviewerin: Mhm. Und das hilft ihnen dann dabei. #00:37:41-9#

27
28 Befragte: Ja. #00:37:41-9#

29
30 Interviewerin: Mhm. Ähm, gibt es Situationen, wo Autorität zu
31 vermeiden ist? #00:37:49-7#

32
33 Befragte: Ja, wenn die Kinder völlig außer sich sind, jetzt
34 wiederholt es sich, dann äh brauchen wir solche Dinge auch nicht äh
35 heranziehen, sondern dann schaut man, dass der Schüler sich
36 beruhigt, ohne Druck und ohne Drohungen oder oder wenn äh ich bin
37 hier die Schulleiterin, sowas. Ja. #00:38:08-4#

38
39 Interviewerin: Und wenn Sie jetzt irgendwie einen einen Lehrer hier
40 haben an der Schule und der hat ein bißchen Probleme noch damit,
41 vielleicht ist er noch nicht so lange im Dienst oder so (Ja.), was
42 würden Sie dem raten, wie kann man Autorität herstellen? #00:38:19-
43 1#

44
45 Befragte: Also zum einen, s- sage ich so, unabhängig von
46 Ausbildungen, äh sind es auch biographische Dinge. #00:38:29-1#

47
48 Interviewerin: Mhm. Was man schon mitbringt? #00:38:29-1#

49
50 Befragte: Was man schon mitbringt. (...) Und das andere muss man
51 sich erarbeiten oder auch durch Hospitation oder kollegiale
52 Fallberatung erlernen zum Beispiel. #00:38:47-8#

53
54 Interviewerin: Und wie könnte man das? Also wenn da jetzt wirklich
55 jemand völlig hilflos ist und sich fragt, ja, was soll ich machen?
56 #00:38:49-7#

1
2 Befragte: Ja, dann könnte man sich ähm treffen in einer Vierer- oder
3 Fünfergruppe mit Kollegen, die mit dem Schüler auch zu tun haben,
4 und könnte dann den Kollegen diesen Fall berichten lassen und die
5 anderen spiegeln, wie es ihnen geht mit der Erzählung oder was sie
6 in diesem Fall tun würden und so kommt man dann vielleicht zu einer
7 gemeinsamen Grundhaltung oder zu einem Werte- und oder Normensystem,
8 was ist normal- in so einem Fall zu tun normalerweise. Mhm.
9 #00:39:18-0#

10
11 Interviewerin: Ok. Ähm, jetzt nochmal zur Oase. #00:39:23-8#

12
13 Befragte: Mhm. #00:39:23-8#

14
15 Interviewerin: Ähm. Trägt das Konzept dazu bei, dass ähm Lehrer eine
16 angemessenen Rolle ihren Schülern gegenüber einnehmen können? Also,
17 oder die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, verbessert das die
18 irgendwie? #00:39:35-6#

19
20 Befragte: Ja. Also, das habe ich schon beobachten können, dass
21 manche Oasenlehrer für die Schüler auch so etwas wie eine
22 Vertrauensperson werden außerhalb des Klassenverbandes. Mhm. Eben
23 gerade diese intensive Konflikt-äh-bewältigung, die Gespräche, das
24 Wissen beim Schüler, die weiß jetzt mehr über mich oder auch von zu
25 Hause etwas, das führt schon auch zu einem Vertrauen und auch zu
26 engeren Bindungen. Mhm. #00:40:04-4#

27
28 Interviewerin: Und in Bezug auf den Klassenlehrer und den Schüler,
29 der in die Oase kommt? Bringt das da auch etwas? #00:40:12-4#

30
31 Befragte: Mh, würde ich eben wieder so sagen, die Oase ist ein
32 Baustein, den die Klassenlehrer je nach Bedarf oder auch Wollen ähm
33 in Anspruch nehmen. Und in manchen gut funktionierenden
34 Klassenlehrer-Schüler-Situ- äh -Konstellationen kann es schon sein,
35 dass der Schüler eben auch dankbar ist oder Lehrer auch äh entlastet
36 ist durch das Wissen, man kann auch in die Oase mal, bevor es
37 schwierig wird. #00:40:44-8#

38
39 Interviewerin: Ok, also ich denke ich habe jetzt einen ganz guten
40 Überblick über das Konzept. Jetzt zum Schluss ähm des Interviews
41 würde ich das ganz gerne noch mit Ihnen reflektieren. Ähm und zwar
42 ähm, gab es Veränderungen, seitdem dieses Konzept eingeführt wurde?
43 #00:41:03-1#

44
45 Befragte: Mh. (...) Das ist so, die Oase, die erfüllt eben einen
46 Teil ähm (...) bei der Konfliktbewältigung einen Teil kann sie be-
47 äh erfüllen, also sie kann die die Schüler der Klasse eins bis vier
48 äh ganz gut auffangen. Die Extremfälle, die erreicht es doch nicht,
49 die müssen dann wieder woanders hin oder man muss die Polizei rufen
50 oder was auch immer. Und für die Oberstufe haben wir bisher auch
51 noch nichts Entsprechendes gefunden. Ja. Wobei ich da auch am
52 Überlegen bin, ob wir da nicht sowas wie eine Werkstatt-Oase oder
53 sowas machen könnten, wo wo Schüler, wenn sie dann älter sind und im
54 Unterricht nicht mehr dabei sein können, ob die nicht dann
55 vielleicht mit einem Lehrer äh eher was so ein handwerkliches
56 Angebot bekommen. #00:41:55-4#

1
2 Interviewerin: Mhm. Also das wäre jetzt so eine Veränderung, die
3 Ihnen noch für die Zukunft (Ja.) einfallen würde. Ok. #00:42:00-0#
4

5 Befragte: Ansonsten ist es einfach eine Entlastung für das schul-
6 für den Schulvormittag so. #00:42:06-3#
7

8 Interviewerin: Aber sonst, seitdem das Konzept eingeführt wurde,
9 wurde noch nichts daran verändert. Also das wurde seitdem so-
10 #00:42:12-3#
11

12 Befragte: Kleinere Dinge sicherlich, aber die kann ich Ihnen jetzt
13 auch nicht mehr ü-, der Spur nach ist es schon immer so, wie wir es
14 jetzt machen. #00:42:20-0#
15

16 Interviewerin: Mhm. Ähm, gibt es, also, vielleicht gibt es ja Gegner
17 dieses Ansatzes, das weiß ich ja nicht so genau (LACHT), aber gibt
18 es irgendwie Kritik von anderen, die hier Schwachstellen sehen an
19 dem Konzept? #00:42:33-6#
20

21 Befragte: Mh, wäre mir so jetzt nicht bekannt. Es gibt höchstens
22 Lehrer, in die in der Oase arbeiten, die dann sagen, äh, das ist
23 nicht zu bewältigen, wenn mehr als soundsoviele da sind. Das ist da
24 auch noch ein ungelöstes Problem. #00:42:49-8#
25

26 Interviewerin: Ok, also einfach eine gewisse Schüleranzahl darf auch
27 nicht (Genau.) überschritten werden. #00:42:51-4#
28

29 Befragte: Oder wenn ein Lehrer krank ist, dann ist eben die Oase
30 nicht besetzt, das sind die Schwachpunkte, ganz klar. #00:42:58-7#
31

32 Interviewerin: Mhm. Ähm, könnten Sie sich Bedingungen vorstellen,
33 unter denen die Effektivität noch gesteigert werden könnte? Also Sie
34 haben ja vorhin schon den Sozialpädagogen angesprochen (Mhm.), den
35 Sie da gerne einstellen würden (LACHT). #00:43:10-5#
36

37 Befragte: Ja. Ja, ja. #00:43:10-8#
38

39 Interviewerin: Also einfach jetzt mal ganz hypothetisch. #00:43:12-
40 9#
41

42 Befragte: Aha. Also ich könnte mir jetzt ein auch nach unserem
43 Gespräch vorstellen, dass wir durchaus mal eine gesamte
44 Gesamtlehrerkonferenz mit zwei oder drei Stunden äh nochmal mit dem
45 Konzept äh äh füllen könnten, uns damit beschäftigen auch in
46 Kleingruppen, wie sieht das Konzept aus, was könnte man noch
47 verbessern. Vielleicht gäbe es schon noch den einen oder anderen
48 Schritt, wo wir so Konfliktbewältigungsstrategien noch ein bißchen
49 strukturierter anbieten könnte und nicht so ganz individuell.
50 #00:43:46-2#
51

52 Interviewerin: Mhm. Ok. Ähm, wenn es die Oase ab heute nicht mehr
53 gäbe, hätte das Auswirkungen auf das Verhalten der Schüler?
54 #00:43:59-1#
55

56 Befragte: (...) Ja, manchen würde es als Ort der Ruhe fehlen, als

1 Ort des Rückzugs oder der Auszeit. Das wäre das Allergravierendste.
2 Ansonsten, denke ich, hätte es nur auf Erwachsenen-, -seite eben
3 Auswirkungen bei den Lehrern und hier bei der Schulleitung, dass es
4 da eben keinen Puffer mehr gibt sozusagen oder keinen Raum und Zeit
5 und Person. #00:44:24-6#
6
7 Interviewerin: Ähm, wir haben ja vorhin auch die Schüler
8 angesprochen, die da gehäuft kommen, also die öfter da sind. Kann
9 man bei denen eine Entwicklung feststellen? #00:44:33-3#
10
11 Befragte: Äh, möchte ich jetzt so nicht beantworten, weil ich es
12 nicht genau äh weiß. Ich könnte jetzt was erfinden, aber das lasse
13 ich. #00:44:39-1#
14
15 Interviewerin: Ja. Ok. #00:44:39-9#
16
17 Befragte: Mhm. (LACHT) #00:44:41-2#
18
19 Interviewerin: Ok, und dann zum Abschluss noch, ähm, wie betrachten
20 Schüler die Oase? Also zum einen als Rückzugsort (Mhm.). Ist es auch
21 für manche eine Strafe oder eine Hilfe, oder wie wird das gesehen
22 von den Schülern? #00:44:51-6#
23
24 Befragte: Ja, (diese Möglichkeit) Sie haben es selber schon gesagt,
25 Strafe, Rückz-, also Ort der Ruhe, (...) ja, was wir anfangs schon
26 gesagt haben. #00:45:00-1#
27
28 Interviewerin: Ok. #00:45:02-3#
29
30 Befragte: Mhm. #00:45:02-3#
31
32 Interviewerin: Gut, dann bedanke ich mich für das Interview.
33 #00:45:04-5#
34
35 Befragte: Ja, gerne.

C. Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken, gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

.....

Unterschrift